

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

L'engagement scolaire des élèves à risque et le rôle du soutien de leurs enseignants dans la  
prévention de leur décrochage scolaire

par

Amanda Lucero Lopez Lopez

Thèse présentée à la Faculté d'éducation

en vue de l'obtention du grade de

Philosophiæ Doctor (PhD)

Doctorat en éducation

Avril, 2020

© Amanda Lopez, 2020

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

L'engagement scolaire des élèves à risque et le rôle du soutien de leurs enseignants dans la  
prévention de leur décrochage scolaire

par

Amanda Lucero Lopez Lopez

Cette thèse a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Professeure Anne Lessard Université de Sherbrooke	Directrice de la recherche
Professeur Jean Gabin Ntebutse Université de Sherbrooke	Codirecteur de la recherche
Professeure Tanya Chichekian Université de Sherbrooke	Membre du jury
Professeure Isabelle Archambault Université de Montréal	Membre externe du jury
Professeure Séverine Parent Université du Québec à Rimouski	Membre externe du jury

Thèse acceptée le 29 avril 2020



## **SOMMAIRE**

Le décrochage scolaire est une problématique qui demeure actuelle dans notre société. Les élèves du secondaire rencontrant des parcours scolaires caractérisés par des trajectoires de désengagement scolaire présentent un risque accru de quitter prématurément l'école. Dans une perspective orientée vers la prévention du décrochage scolaire, cette thèse par articles examine l'engagement scolaire des élèves du secondaire et le rôle exercé par le soutien reçu de leurs enseignants, à partir de trois objectifs de recherche, soit : (1) dresser le portrait actuel des connaissances empiriques sur les facteurs influençant les fluctuations dans l'engagement scolaire des élèves au cours de leur secondaire; (2) identifier les caractéristiques de l'engagement affectif et cognitif qui différencient les élèves du secondaire considérés à risque de décrochage scolaire de leurs pairs non à risque; et (3) fournir une compréhension approfondie du rôle joué par le soutien de la part des enseignants, tel que perçu par les élèves à risque, dans le développement de leur engagement scolaire.

Le cadre de référence théorique élaboré pour la présente thèse mobilise des apports théoriques et empiriques du cadre conceptuel de Reeve (2012), du modèle théorique de Finn (1989), de la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 1985), du cadre théorique et empirique de Pianta, Hamre et Allen (2012) et de certains autres auteurs. Notre référentiel théorique établit non seulement les fondements conceptuels des construits de l'engagement scolaire, des besoins psychologiques à la base de l'engagement scolaire, du soutien de l'enseignant, de la probabilité de réussite scolaire ou du risque de décrochage scolaire, mais aussi les rapports réciproques entre ces construits qui sous-tendent notre étude.

Quant au cadre méthodologique de la présente thèse, nous utilisons la méthodologie proposée par Bearman et al. (2012) pour atteindre le premier objectif de recherche. Afin d'atteindre les deuxième et troisième objectifs de recherche, nous utilisons le devis mixte simultané convergent (Creswell et Plano, 2011) qui permet l'analyse quantitative et l'analyse qualitative distinctes et l'intégration des résultats dans une étape postérieure. Pour atteindre le deuxième objectif de recherche, nous avons réalisé une analyse quantitative à partir de la technique de statistique inférentielle de l'analyse discriminante (Klecka, 1980) en utilisant les données d'un échantillon de 1 483 élèves du secondaire. Afin d'atteindre le troisième objectif de recherche, nous avons mené une analyse qualitative à l'aide des catégories conceptualisantes (Paillé et Mucchielli, 2016) à partir des récits d'un échantillon de 15 élèves du secondaire considérés à risque de décrochage scolaire. Les résultats de chacun des objectifs de recherche de notre étude sont présentés sous forme d'articles scientifiques et ils sont mis en relation et discutés dans la section de la discussion de cette thèse.

Le premier article scientifique produit dans le cadre de la présente thèse « Fluctuations dans l'engagement scolaire de l'élève du secondaire : un portrait actuel des connaissances » répond au premier objectif de recherche et dresse l'état des connaissances empiriques sur les facteurs influençant les fluctuations dans l'engagement scolaire des élèves pendant leur secondaire. Le deuxième article : « Différences dans l'engagement affectif et cognitif entre les élèves à risque de décrochage scolaire et leurs pairs non à risque » présente les résultats de l'analyse discriminante et répond au deuxième objectif de recherche de la présente thèse. Le troisième article « L'expérience de soutien à l'engagement scolaire chez les élèves à risque de décrochage scolaire »

---

présente les résultats de l'analyse qualitative à l'aide des catégories conceptualisantes et répond au troisième objectif de recherche de cette thèse.

Les résultats de cette étude doctorale apportent de nouveaux éléments aux plans théorique et empirique qui contribuent à l'avancement des connaissances dans le domaine de l'intervention éducative et de la réussite scolaire. À l'égard du plan théorique, nous avons dressé le portrait actuel des connaissances sur les facteurs influençant les fluctuations dans l'engagement scolaire des élèves. Ce portrait peut éventuellement orienter les chercheurs dans le domaine de l'intervention éducative et la réussite scolaire pour de futures recherches. De plus, le cadre de référence théorique élaboré pour la présente étude constitue un référentiel théorique étayé qui contribue à documenter les rapports réciproques entre les construits « engagement scolaire », « soutien de l'enseignant » et « prévention du décrochage scolaire ». En ce qui a trait au plan empirique, notre étude semble la première dans le domaine à avoir examiné empiriquement les différences entre les élèves à risque et leurs camarades non à risque quant à leur engagement affectif et cognitif. Nos résultats montrent que ces deux groupes d'élèves se différencient significativement par la perception qu'ils ont de la contribution de l'apprentissage et de l'école à la poursuite de leurs objectifs et de leurs aspirations futures, ainsi que par leur perception de la qualité du soutien à l'apprentissage scolaire que leurs familles leur offrent. Deuxièmement, au plan empirique, notre étude apporte une compréhension de l'expérience scolaire des élèves à risque à l'égard du soutien qu'ils perçoivent de leurs enseignants à leur engagement scolaire. Nos résultats témoignent non seulement de l'importance accordée par ces élèves au soutien reçu de leurs enseignants, mais aussi de la capacité des élèves à risque de décrochage scolaire à modifier positivement leur engagement scolaire lorsqu'ils perçoivent un soutien de la part des enseignants qui combine efficacement

l'accompagnement affectif et pédagogique. Ce type de soutien répond principalement au besoin psychologique de compétence des élèves à risque en leur permettant de rétablir un lien positif avec l'apprentissage. En effet, le lien fragile établi auparavant avec l'apprentissage est modifié graduellement chez ces élèves à partir d'une perception plus positive de leurs compétences scolaires. Ainsi, ces élèves améliorent progressivement leur engagement scolaire en s'investissant davantage à l'école.

En conclusion, la présente thèse par articles structure une démarche de recherche étayée et rigoureuse qui est fondée sur des assises théoriques et empiriques pertinentes du point de vue socioéducatif et scientifique. Cette démarche de recherche contribue à l'avancement des connaissances dans le domaine de l'intervention éducative et de la réussite scolaire.

## TABLE DES MATIÈRES

<b>INTRODUCTION .....</b>	<b>1</b>
<b>PREMIER CHAPITRE. PROBLÉMATIQUE .....</b>	<b>6</b>
1. CONTEXTE DU PROBLÈME.....	7
1.1 Le décrochage scolaire.....	8
1.1.1 Facteurs scolaires .....	11
1.2 Questions préliminaires de recherche .....	23
2. RECENSION DES ÉCRITS SCIENTIFIQUES : ÉTAT DES CONNAISSANCES .....	23
2.1 Méthodologie de la recension des écrits .....	24
2.2 Recension des écrits sur l'engagement scolaire des élèves du secondaire .....	26
2.2.1 L'engagement scolaire .....	26
2.2.2 État des connaissances sur les changements dans l'engagement scolaire des élèves du secondaire.....	27
2.2.3 Limites des études portant sur les changements dans l'engagement scolaire des élèves du secondaire .....	42
2.3 Recension des écrits sur le soutien de la part des enseignants.....	46
2.3.1 Le soutien offert par l'enseignant .....	46
2.3.2 État des connaissances sur le soutien offert par l'enseignant .....	46
2.3.3 Limites des études portant sur le soutien offert par l'enseignant.....	67
3. PROBLÈME DE RECHERCHE .....	69
4. QUESTION GÉNÉRALE DE RECHERCHE .....	71
<b>DEUXIÈME CHAPITRE. CADRE DE RÉFÉRENCE THÉORIQUE .....</b>	<b>72</b>
1. SOUTIEN À L'ENGAGEMENT SCOLAIRE DES ÉLÈVES .....	73
1.1 Modélisation du cadre de référence théorique .....	74
1.2 Engagement scolaire de l'élève.....	76
1.2.1 Engagement affectif, engagement cognitif et engagement comportemental .	78
1.2.2 Engagement scolaire et autodétermination chez l'élève .....	81
1.3 Besoins psychologiques de l'élève à la base de son engagement scolaire.....	82
1.4 Soutien de l'enseignant à l'engagement scolaire de l'élève .....	84



2.	OBJECTIFS DE RECHERCHE.....	85
<b>TROISIÈME CHAPITRE. CADRE MÉTHODOLOGIQUE DE RECHERCHE .....</b>		<b>86</b>
1.	NATURE DE L'OBJET D'ÉTUDE ET POSTURE ÉPISTÉMOLOGIQUE DE RECHERCHE .....	87
2.	MÉTHODOLOGIE POUR ATTEINDRE LE PREMIER OBJECTIF DE RECHERCHE .....	90
3.	DEVIS DE RECHERCHE .....	94
4.	POPULATION CIBLÉE ET ÉCHANTILLONS DE L'ÉTUDE .....	96
4.1	Échantillon pour l'analyse quantitative .....	96
4.2	Échantillon pour l'analyse qualitative .....	99
5.	INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNÉES DE LA RECHERCHE SOURCE .....	100
5.1	Questionnaire de l'élève le <i>Student Engagement Instrument</i> (SEI; Appleton et al., 2006) .....	100
5.2	Logiciel de dépistage du décrochage scolaire (LDDS; Fortin et Potvin, 2007) .....	102
5.3	Entrevue individuelle semi-dirigée .....	103
6.	PROCÉDURE DE COLLECTE DE DONNÉES .....	104
6.1	Questionnaire de l'élève SEI (Appleton et al., 2006) .....	105
6.2	LDDS (Fortin et Potvin, 2007) .....	105
6.3	Entrevue individuelle semi-dirigée .....	106
7.	APPROCHES D'ANALYSE DE DONNÉES .....	107
7.1	Analyse quantitative conduite pour atteindre le deuxième objectif de recherche....	108
7.1.1	Variables indépendantes.....	109
7.1.2	Variable dépendante.....	109
7.1.3	Analyses préalables .....	110
7.2	Analyse qualitative réalisée pour atteindre le troisième objectif de recherche.....	112
8.	CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES ET DÉONTOLOGIQUES DE LA RECHERCHE SOURCE.....	115
9.	THÈSE PAR ARTICLES .....	117
9.1	Lien de complémentarité des trois articles scientifiques .....	118
9.2	Place de la présente thèse à l'intérieur de la thématique du doctorat en éducation « Interrelation entre recherche, formation et pratique ».....	119
<b>QUATRIÈME CHAPITRE. PREMIER ARTICLE .....</b>		<b>122</b>
RÉSUMÉ .....		122
MOTS-CLÉ : .....		122

1.	PROBLÉMATIQUE.....	123
2.	MÉTHODOLOGIE.....	125
2.1	Description des études empiriques retenues.....	125
3.	RÉSULTATS.....	130
3.1	Fluctuations dans l'engagement scolaire au cours du secondaire.....	130
3.2	Facteurs personnels et contextuels influençant les trajectoires.....	139
3.3	Facteurs scolaires.....	141
4.	DISCUSSION.....	144
5.	CONCLUSION.....	145
6.	RÉFÉRENCES.....	146
	<b>CINQUIÈME CHAPITRE. DEUXIÈME ARTICLE.....</b>	<b>152</b>
	RÉSUMÉ.....	152
	MOTS-CLÉ :.....	152
1.	INTRODUCTION.....	153
2.	PROBLÉMATIQUE.....	154
3.	CONTEXTE THÉORIQUE DE RÉFÉRENCE.....	159
3.1	L'engagement affectif et l'engagement cognitif.....	160
4.	OBJECTIF DE L'ÉTUDE.....	161
5.	MÉTHODOLOGIE.....	162
5.1	Participants.....	162
5.2	Instruments.....	164
5.2.1	Student Engagement Instruments.....	164
5.2.2	Questionnaire de dépistage des élèves à risque de décrochage scolaire.....	165
5.3	Procédures d'analyse.....	167
6.	RÉSULTATS.....	168
6.1	Vérification des prémisses pour l'AD.....	168
6.2	Analyse discriminante.....	169
7.	DISCUSSION ET CONCLUSIONS.....	172
8.	RÉFÉRENCES.....	176
	<b>SIXIÈME CHAPITRE. TROISIÈME ARTICLE.....</b>	<b>186</b>

RÉSUMÉ .....	186
MOTS-CLÉ : .....	186
1. INTRODUCTION .....	186
2. PROBLÉMATIQUE .....	187
3. CADRE DE RÉFÉRENCE .....	189
3.1 Engagement scolaire de l'élève .....	191
3.2 Besoins psychologiques de l'élève à la base de l'engagement scolaire .....	192
3.3 Soutien de l'enseignant à l'élève .....	192
4. OBJECTIF ET QUESTIONS DE RECHERCHE .....	193
5. MÉTHODOLOGIE .....	193
5.1 Participants .....	194
5.2 Entrevue individuelle semi-dirigée .....	195
5.3 Considérations éthiques de la recherche .....	195
5.4 L'approche d'analyse .....	196
6. RÉSULTATS .....	196
6.1 Quelles perceptions les élèves à risque entretiennent-ils sur leur propre engagement scolaire? .....	197
6.1.1 Lien ambigu avec l'école .....	198
6.1.2 Lien fragile avec l'apprentissage .....	202
6.2 Comment la signification attribuée à l'expérience du soutien reçu des enseignants influence-t-elle la qualité de leur engagement scolaire? .....	205
6.2.1 Accompagnement adapté dynamisant l'engagement scolaire .....	205
6.2.2 Discontinuité dans l'accompagnement démobilisant l'engagement scolaire .....	209
7. DISCUSSION ET CONCLUSION .....	211
8. RÉFÉRENCES .....	214
<b>SEPTIÈME CHAPITRE. DISCUSSION DE LA THÈSE .....</b>	<b>220</b>
1. DISCUSSION DES RÉSULTATS .....	220
1.1 Portrait actuel des connaissances empiriques sur les facteurs influençant les fluctuations de l'engagement scolaire des élèves .....	221
1.2 Différences dans l'engagement scolaire entre les élèves à risque et leurs pairs non à risque .....	223



1.3	Rôle du soutien de l'enseignant dans l'engagement scolaire des élèves à risque de décrochage scolaire .....	225
1.4	Orientations pour des recherches futures .....	229
2.	RETOMBÉES AUX PLANS SCIENTIFIQUE ET PRATIQUE .....	230
2.1	Au plan scientifique .....	230
2.2	Au plan pratique .....	232
3.	FORCES ET LIMITES DE LA RECHERCHE .....	233
	<b>CONCLUSION .....</b>	<b>235</b>
	<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....</b>	<b>238</b>
	<b>ANNEXE A. CARACTÉRISTIQUES DES ÉTUDES PORTANT SUR LES FACTEURS SCOLAIRES ET LE DÉCROCHAGE SCOLAIRE.....</b>	<b>265</b>
	<b>ANNEXE B. CARACTÉRISTIQUES DES ÉTUDES RECENSÉES PORTANT SUR LES TRAJECTOIRES D'ENGAGEMENT SCOLAIRE AU SECONDAIRE .....</b>	<b>267</b>
	<b>ANNEXE C. CARACTÉRISTIQUES DES ÉTUDES RECENSÉES PORTANT SUR LE SOUTIEN DES ENSEIGNANTS .....</b>	<b>269</b>
	<b>ANNEXE D. THÉORIES DE RÉFÉRENCE POUR L'ÉTUDE DE L'ENGAGEMENT SCOLAIRE.....</b>	<b>271</b>
	<b>ANNEXE E. <i>GROUNDLED MODEL OF SUPPORTIVE MOTIVATIONAL AND LEARNING CONTEXTS</i> (ANDERMAN ET AL., 2011) .....</b>	<b>272</b>
	<b>ANNEXE F. CADRE CONCEPTUEL DE REEVE (2012) .....</b>	<b>273</b>
	<b>ANNEXE G. MODÈLE CONCEPTUEL DE FINN (1989).....</b>	<b>274</b>
	<b>ANNEXE H. <i>TEACHING THROUGH INTERACTIONS</i> (PIANTA ET AL., 2012) .....</b>	<b>275</b>
	<b>ANNEXE I. PROTOCOLE D'EXAMEN DES ÉTUDES RECENSÉES .....</b>	<b>276</b>
	<b>ANNEXE J. DESCRIPTION DE LA RECHERCHE SOURCE .....</b>	<b>279</b>
	<b>ANNEXE K. PARTICIPANTS À L'ÉTUDE QUALITATIVE .....</b>	<b>282</b>
	<b>ANNEXE L. VERSION FRANÇAISE DU QUESTIONNAIRE SEI .....</b>	<b>284</b>
	<b>ANNEXE M. PROTOCOLE DE DOCUMENTATION DE L'OUTIL SEI.....</b>	<b>286</b>
	<b>ANNEXE N. PROTOCOLE DE DOCUMENTATION DE L'OUTIL LDDS.....</b>	<b>288</b>
	<b>ANNEXE O. PROTOCOLE D'ENTREVUE INDIVIDUELLE SÉMI-STRUCTURÉE..</b>	<b>290</b>
	<b>ANNEXE P. LETTRE D'INVITATION À PARTICIPER À L'ÉTUDE ET FORMULAIRE DE CONSENTEMENT .....</b>	<b>294</b>
	<b>ANNEXE Q. CATÉGORIES CONCEPTUALISANTES ISSUES DE L'ANALYSE QUALITATIVE .....</b>	<b>296</b>

---

<b>ANNEXE R. DÉCLARATION RELATIVE AUX TRAVAUX LIÉS À LA THÈSE .....</b>	<b>303</b>
<b>ANNEXE S. PREUVE DE SOUMISSION DES ARTICLES.....</b>	<b>304</b>
<b>ANNEXE T. RÔLE DE LA CANDIDATE DANS LA PRODUCTION DES ARTICLES ET COAUTEURS .....</b>	<b>307</b>
<b>ANNEXE U. INDICATIONS AUX SUITES À DONNER DANS LE PROCESSUS DE SOUMISSION ET PUBLICATION DES ARTICLES .....</b>	<b>309</b>

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1.	Typologie des élèves à risque.....	16
Tableau 2.	Typologie des décrocheurs.....	19
Tableau 3.	Études portant sur les trajectoires d'engagement scolaire .....	28
Tableau 4.	Études portant sur les fluctuations dans l'engagement scolaire des élèves du secondaire.....	92
Tableau 5.	Différence des moyennes du rendement scolaire entre les élèves à risque et les élèves non à risque .....	98
Tableau 6.	Différences des moyennes de l'engagement scolaire entre les élèves à risque et les élèves non à risque .....	111

## **LISTE DES FIGURES**

Figure 1.      Modélisation du cadre de référence. Soutien à l'engagement scolaire des élèves. 75

## **LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES**

CSRS	Commission scolaire de la Région de Sherbrooke
DEMS	Questionnaire de dépistage des élèves à risque de décrochage scolaire
ÉDAA	Élève en difficulté d'adaptation et d'apprentissage
FQRSC	Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture
LDDS	Logiciel de Dépistage du Décrochage Scolaire
SEI	<i>Student Engagement Instrument</i>
TAD	Théorie de l'autodétermination



## REMERCIEMENTS<sup>1</sup>

Je tiens à remercier les personnes qui m'ont accompagnée tout au long de mon parcours au doctorat. D'abord, je remercie ma directrice de recherche, Madame Anne Lessard qui a su me soutenir efficacement à chaque étape de mes études doctorales. Son expérience, ses connaissances et ses conseils judicieux ont été constamment inspirants et m'ont stimulée grandement dans la réalisation de ma recherche. Je tiens à remercier également mon codirecteur de recherche, Monsieur Jean Gabin Ntebutse pour son dynamisme, sa grande sagesse et son implication dans l'aboutissement de mon doctorat. Ses multiples questionnements ont toujours été pertinents à l'avancement de ma recherche.

Je remercie également Monsieur Éric Yergeau pour sa contribution essentielle à l'élaboration du deuxième article de la présente thèse. Je tiens à remercier aussi Madame Lyne Butler-Kisber et Madame Marie-France Nadeau pour leurs apports pertinents et constructifs dans les premières étapes de mon doctorat. Je suis également reconnaissante aux professeurs, M. Pierre Paillé, M. François Larose, M. Vincent Grenon, M. Frédéric Saussez, M. Hassani Squalli,

---

<sup>1</sup> La réalisation de cette thèse a été soutenue par le Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture (FQRSC) au moyen d'une bourse d'études doctorales. La Chaire de recherche de la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke sur l'engagement, la persévérance et la réussite des élèves sous la direction de Madame Anne Lessard a soutenu également la réalisation de cette étude par l'accès aux données pour nos analyses.

---

Mme Johanne Lebrun et M. Sylvain Bourdon. Vous m'avez apporté des connaissances indispensables dans mon devenir de chercheuse en sciences de l'éducation.

À ma famille, mon époux Daniel et mon fils Dan, je les remercie pour leur patience et leur soutien inconditionnel durant ces années de travail acharné. Je tiens autant à remercier Madame Claudette Martin-Arès pour son aide précieuse pendant mes études et pour son rôle déterminant dans ma persévérance et ma réussite académique. Enfin, je tiens à remercier mes amis et mes collègues. Votre soutien chaleureux a été de grande valeur pour moi.

Ma gratitude infinie à vous tous!



## **INTRODUCTION**

Au Québec, 15,1 % des élèves du réseau public (18,8 % des garçons et 11,5 % des filles) quittent l'école secondaire sans diplômer (Gouvernement du Québec, 2019). L'interruption scolaire est une problématique multidimensionnelle qui entraîne de graves conséquences pour l'individu et pour la société en général (Guay et Lessard, 2016; Lecocq, Fortin et Lessard, 2014). Selon la perspective éducative, le décrochage scolaire est la conséquence négative d'un processus progressif de désengagement scolaire de l'élève qui aboutit à la décision d'abandonner l'école prématurément (Finn, 1989). L'engagement scolaire quant à lui est un concept multidimensionnel (Fredricks, Blumenfeld et Paris, 2004) qui réfère aux perceptions, sentiments, pensées et comportements que développe l'élève envers l'apprentissage et l'école (Wang et Fredricks, 2014) et qui déterminent sa réussite scolaire subséquente (Finn, 1989). Les dimensions affective, cognitive et comportementale de l'engagement scolaire sont dynamiquement liées entre elles (Fredricks et al., 2004; Wang et Eccles, 2011; Wang et Peck, 2013) et elles peuvent fluctuer de manière différente dans le temps chez la même population d'élèves (Archambault, Janosz, Morizot et Pagani, 2009; Li et Lerner, 2011; Wang et Eccles, 2011; Wang et Peck, 2013). Puisque les dimensions de l'engagement scolaire sont influençables (Finn, 1989; Fredricks et al., 2004) par la qualité de l'expérience scolaire des élèves et par des facteurs personnels et contextuels, l'engagement scolaire constitue un sujet fondamental à examiner empiriquement chez la population des élèves considérés à risque de décrochage scolaire tenant compte du potentiel d'intervention que celui-ci offre dans le contexte scolaire.

La présente thèse par articles s'inscrit dans le domaine de l'intervention éducative et de la réussite scolaire. Dans une perspective orientée vers la prévention du décrochage scolaire, cette thèse examine l'engagement scolaire des élèves du secondaire et le rôle exercé par le soutien reçu de leurs enseignants, à partir des trois objectifs de recherche, soit : (1) dresser le portrait actuel des connaissances empiriques sur les facteurs influençant les fluctuations dans l'engagement scolaire des élèves au cours de leur secondaire; (2) identifier les caractéristiques de l'engagement affectif et cognitif qui différencient les élèves du secondaire considérés à risque de décrochage scolaire de leurs pairs non à risque; et (3) fournir une compréhension approfondie du rôle joué par le soutien de la part des enseignants, tel que perçu par les élèves à risque, dans le développement de leur engagement scolaire.

Cette thèse par articles est composée de sept chapitres. Dans le premier chapitre, la problématique, nous exposons d'abord le contexte du problème en établissant le lien entre la problématique du décrochage scolaire et l'engagement scolaire. Ensuite, nous présentons l'état des connaissances au sujet des changements dans l'engagement scolaire des élèves du secondaire et de l'influence du soutien de l'enseignant sur l'engagement scolaire des élèves du secondaire. Enfin, après avoir démontré la pertinence scientifique et socioéducative de l'étude, nous délimitons le problème de recherche, puis nous proposons la question générale de recherche.

Le deuxième chapitre présente le cadre de référence théorique de l'étude. Dans ce chapitre nous présentons le cadre de référence théorique que nous avons élaboré en nous inspirant du cadre conceptuel de Reeve (2012), du modèle théorique de Finn (1989), de la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 1985), du cadre théorique et empirique de Pianta et al. (2012)

et de certains autres auteurs. De plus, nous illustrons notre cadre de référence à partir d'une modélisation des rapports réciproques entre les construits examinés dans notre étude. Ce chapitre se termine par l'énonciation des objectifs de recherche de l'étude.

Le troisième chapitre présente le cadre méthodologique de recherche. Ce chapitre débute par l'explicitation de la nature de l'objet d'étude et de notre posture épistémologique de recherche. Par la suite, nous présentons la méthodologie utilisée pour atteindre le premier objectif de recherche de la présente thèse. Puis, le type devis mixte utilisé pour atteindre le deuxième objectif et le troisième objectif de notre étude est présenté. Dans ce chapitre, nous présentons aussi la population ciblée et l'échantillon de l'étude; les instruments et les procédures pour la collecte des données de la recherche source; les approches d'analyse quantitative et qualitative utilisées dans notre étude; ainsi que les considérations éthiques et déontologiques de la recherche source. Ce chapitre se conclut sur l'explicitation du lien de complémentarité des trois articles scientifiques et de la place de la thèse à l'intérieur de la thématique du doctorat en éducation « Interrelation entre recherche, formation et pratique ».

Le quatrième chapitre présente le premier article « Fluctuations dans l'engagement scolaire de l'élève du secondaire : un portrait actuel des connaissances » (Lopez, Lessard et Ntebutse, soumis). Cet article répond au premier objectif de recherche et porte sur la recension systématique des écrits scientifiques (Bearman et al., 2012) au sujet des changements dans les trajectoires de l'engagement scolaire chez les élèves du secondaire et des facteurs les influençant.

Le cinquième chapitre intègre le deuxième article scientifique « Différences dans l'engagement affectif et cognitif entre les élèves à risque de décrochage scolaire et leurs pairs non

à risque » (Lopez, Lessard et Yergeau, sous presse). Cet article présente les résultats du deuxième objectif de recherche. Pour atteindre cet objectif de recherche, nous avons réalisé une analyse quantitative inférentielle à partir des données collectées auprès de 1 483 élèves du secondaire. Nous avons donc mené une analyse discriminante (Klecka, 1980) qui combine trois facteurs de l'engagement affectif et deux facteurs de l'engagement cognitif, afin d'identifier les caractéristiques de l'engagement affectif et cognitif qui différencient les élèves du secondaire considérés à risque de décrochage scolaire de leurs pairs non à risque.

Le sixième chapitre présente le troisième article scientifique « L'expérience de soutien à l'engagement scolaire chez les élèves à risque de décrochage scolaire » (Lopez, Lessard et Ntebutse, sous presse). Cet article présente les résultats du troisième objectif de recherche de la présente thèse. Nous avons réalisé une analyse qualitative à l'aide de catégories conceptualisantes (Paillé et Mucchielli, 2016) dans l'objectif de fournir une compréhension approfondie du rôle joué par le soutien de la part des enseignants, tel que perçu par l'élève à risque, dans le développement de son engagement scolaire. Cet article présente donc une théorisation sur l'expérience du soutien à l'engagement scolaire vécue par 15 élèves québécois âgés de 13 à 16 ans considérés à risque de décrochage scolaire.

Le septième chapitre expose la discussion de la thèse. Dans ce chapitre, nous discutons les résultats des trois articles scientifiques à la lumière du corpus des connaissances scientifiques actuelles et de notre cadre de référence théorique. Nous mettons en évidence le lien de complémentarité des trois articles et nous proposons des orientations pour des recherches futures. Dans ce chapitre, nous énonçons aussi les retombées aux plans scientifique et pratique de la

---

présente recherche et nous soulignons les principales forces et les limites de l'étude dans son ensemble.

Enfin, nous présentons la conclusion de la présente thèse par articles. Dans cette section, il est question de préciser la contribution de nos résultats de recherche de la présente thèse par articles au développement des connaissances dans le domaine de l'intervention éducative et la réussite scolaire. Enfin, nous apportons une courte réflexion sur la thématique du doctorat en éducation « Interrelation entre recherche, formation et pratique ».

## **PREMIER CHAPITRE. PROBLÉMATIQUE**

Ce chapitre comprend deux sections. Dans la première section, le contexte du problème, nous présentons le décrochage scolaire comme étant une problématique qui s'avère pertinente à aborder dans le contexte social et éducatif actuel du Québec. Ensuite, nous traitons succinctement des facteurs associés à ce phénomène pour nous concentrer principalement sur l'analyse des facteurs scolaires, dont le désengagement scolaire apparaît comme l'un des facteurs les plus significatifs pour que les élèves quittent l'école prématurément. Cette section se termine par la formulation des deux questions préliminaires de recherche qui s'orientent à savoir, premièrement, quels changements dans l'engagement scolaire contribuent à ce que les élèves du secondaire se retrouvent en situation de risque de décrochage scolaire; et deuxièmement, comment le soutien de l'enseignant peut-il favoriser l'engagement scolaire des élèves. Dans la deuxième section de ce premier chapitre, la recension des écrits scientifiques, nous cherchons à répondre aux questions préliminaires de recherche en faisant état des connaissances scientifiques sur ces deux éléments précédemment mentionnés. Ensuite, nous délimitons le problème de recherche à partir de la mise en relation de l'analyse critique des études recensées avec le contexte du problème décrit initialement. Enfin, ce chapitre se conclut sur la formulation de la question générale de recherche dans le but de faire avancer les connaissances sur notre sujet d'étude qui s'inscrit dans le domaine de l'intervention éducative et de la réussite scolaire.



## 1. CONTEXTE DU PROBLÈME

En 2016-2017, le taux annuel d'élèves à avoir quitté le réseau des écoles publiques de la province sans diplôme ni qualification était de 15,1 % (18,8 % pour les garçons et 11,5 % pour les filles) et de 18,5 % (22 % pour les garçons et 14,8 % pour les filles) à la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke (Gouvernement du Québec, 2019). Par ailleurs, au cours des dernières décennies, le niveau de scolarité de la main-d'œuvre montre une augmentation progressive au sein de la société. En effet, les données au sujet de l'évolution du niveau de scolarité et de la main-d'œuvre révèlent un portrait préoccupant pour les personnes qui n'ont pas de diplôme du secondaire. Ainsi, « [d]e 2000 à 2011, le nombre d'emplois occupés par ces personnes [sans diplôme du secondaire] a diminué de 160 000, ce qui représente une baisse de 25,4 %. » (Gouvernement du Québec, 2013, p. 116). Dans une société de plus en plus scolarisée et compétitive en ce qui concerne le travail, les jeunes qui interrompent leurs études prématurément ont une faible probabilité de trouver un emploi fixe et bien rémunéré. Ces jeunes risquent de composer une partie de la population à faible revenu et de vivre dans des conditions de vie défavorables. Certains d'entre eux devront même bénéficier des différents programmes d'aide financière offerts par l'État, ce qui représente une surcharge au plan social et économique.

Au Québec, la fréquentation scolaire est obligatoire pour tous les jeunes de six à 16 ans et les niveaux d'enseignement préscolaire, primaire et secondaire du système d'éducation public sont subventionnés par le gouvernement. Bien que ces deux caractéristiques du système éducatif québécois peuvent être considérées comme étant des facteurs protecteurs de la poursuite des études jusqu'à l'obtention du diplôme du secondaire, le taux du décrochage scolaire de la province montre

qu'un nombre important d'élèves continue à quitter le système éducatif sans avoir obtenu un diplôme.

L'interruption scolaire prématurée entraîne de graves conséquences pour l'individu et pour la société en général (Guay et Lessard, 2016; Lecocq et al., 2014). Lafond (2008) souligne les effets néfastes du décrochage scolaire pour la société, pour l'entreprise et pour l'individu. Pour la société, les personnes non diplômées entraînent, d'une part, la perte des revenus fiscaux (taxes et impôts) pour les gouvernements en raison de leur faible revenu ou du manque d'emploi; et d'autre part, l'augmentation des dépenses liées aux soins de santé, à la demande de services sociaux et d'aide financière (Lafond, 2008). Pour l'entreprise, puisque le niveau de compétence qui est exigé pour s'intégrer au marché du travail s'accroît de plus en plus, le nombre de personnes non diplômées risque de provoquer une pénurie de main-d'œuvre qualifiée disponible afin que les entreprises pourvoient leurs postes vacants (Lafond, 2008). Cette réalité risque, ainsi, de nuire au développement économique et au progrès du pays à long terme. Pour l'individu, les conditions de vie difficiles associées aux contextes socioéconomiques des personnes non diplômées et de leurs familles engendrent plusieurs conséquences qui affectent leur santé physique et mentale et leur bien-être général (Lafond, 2008). À partir de ce contexte, nous analysons la problématique du décrochage scolaire dans la section suivante.

### **1.1 Le décrochage scolaire**

Le décrochage scolaire est un phénomène multidimensionnel qui découle de l'interaction de différents facteurs qui interviennent dans un processus progressif de désengagement scolaire (Finn, 1989; Rumberger et Rotermund, 2012) qui conduit l'élève à prendre la décision de quitter



l'école sans avoir obtenu le diplôme du secondaire (Alexander, Entwisle et Horsey, 1997; Finn, 1989). À ce jour, les recherches empiriques permettent de documenter largement les facteurs au plan personnel, familial et scolaire qui interviennent pour que les jeunes décident de quitter l'école avant l'obtention de leur diplôme.

Au plan personnel, les résultats des recherches soulignent que la présence de troubles de comportement et de conduites antisociales (Fortin, Royer, Potvin, Marcotte et Yergeau, 2004; Janosz, Le Blanc et Boulerice, 1998), ainsi que la présence de troubles intériorisés tels que la dépression (Fortin et al., 2004; Quiroga, Janosz et Marcotte, 2006) constituent des facteurs de risque associés étroitement au décrochage scolaire. Les études à ce sujet soulignent aussi que le faible niveau de compétences sociales, de compétences scolaires, et de maîtrise de soi chez les élèves est associé positivement et de manière significative avec leur risque de décrochage scolaire (Fortin, Lessard et Marcotte, 2010). Ainsi, les élèves présentant de faibles stratégies d'adaptation positive face aux difficultés augmentent leur probabilité d'interrompre prématurément leurs études au secondaire (Gélinas et al., 2000). De manière générale, les élèves considérés à risque de décrochage scolaire se caractérisent par le fait de montrer moins de respect envers les normes et plus d'opposition à l'autorité (Fortin et al., 2004). Ces élèves sont plus portés à provoquer de conflits dans leur contexte scolaire et ils montrent de faibles stratégies de résolution de problèmes (Fortin et al., 2004). Enfin, des facteurs sociodémographiques comme le sexe et l'ethnie de l'élève et le statut socioéconomique de sa famille sont aussi documentés comme des facteurs influençant cette problématique (Battin-Pearson et al., 2000; Cairns, Cairns et Neckerman, 1989).

Au plan familial, puisque les caractéristiques des contextes familiaux des élèves influencent leurs parcours développementaux tout au long de leur vie, ces contextes peuvent aussi contribuer à augmenter ou à diminuer leurs probabilités de risque de décrochage scolaire au secondaire (Garnier, Stein et Jacobs, 1997). Les études à ce sujet documentent l'influence des caractéristiques du milieu familial telles que le style de vie, les valeurs familiales et la qualité de soins offerts pendant l'enfance comme des facteurs influençant les trajectoires développementales des adolescents et leurs parcours scolaires (Garnier et al., 1997; Jimerson, Egeland, Sroufe et Carlson 2000). En général, les élèves considérés à risque de décrochage scolaire vivent dans des contextes familiaux adverses et conflictuels (Fortin et al., 2004). De plus, l'expérience familiale de ces élèves se caractérise par un faible encadrement et une absence de soutien de la part de leurs parents, car en général, leurs parents possèdent de faibles attentes scolaires envers eux (Fortin et al., 2004). Enfin, certaines études documentent les faibles niveaux de scolarité des parents et leur faible niveau socioéconomique comme des facteurs prédicteurs du risque de décrochage scolaire (Janosz, Le Blanc, Boulerice et Tremblay, 1997).

Au plan scolaire, les recherches documentent des facteurs tels que le faible rendement des élèves (Battin-Pearson et al., 2000; Cossette et al., 2004; Fortin, Marcotte, Diallo, Royer et Potvin, 2012), le redoublement scolaire (Janosz et al., 1997) et l'absentéisme scolaire (Fortin et al., 2010) comme des facteurs prédicteurs du risque de décrochage scolaire. Certaines études identifient l'influence du climat de la classe, de la qualité des interactions enseignants-élèves, de la coopération entre les élèves comme des facteurs influençant significativement le risque de décrochage scolaire (Cossette et al., 2004; Fortin et al., 2004). D'après certains auteurs, les relations négatives et indifférentes entre les enseignants et les élèves contribuent à ce que ces

derniers présentent et maintiennent un faible rendement qui les conduit conséquemment à vivre une situation de risque de décrochage scolaire (Fortin et al., 2004; Fortin et al., 2010; Fortin et al., 2012; Lessard et al., 2006; Lessard et al., 2007). Enfin, d'après certaines études, le désengagement scolaire de l'élève est un prédicteur puissant du décrochage scolaire (Archambault et al., 2009; Fortin et al., 2004; Henry, Knight et Thornberry, 2012; Janosz et al., 1997; Janosz, Archambault, Morizot et Pagani, 2008). Puisque nous considérons que le contexte scolaire est le milieu privilégié pour intervenir auprès des jeunes en situation de risque de décrochage scolaire afin qu'ils soient persuadés de poursuivre leur secondaire jusqu'à leur diplomation, nous nous attardons à l'examen des facteurs scolaires, et plus particulièrement nous analysons l'influence du climat de la classe et des interactions enseignants-élèves sur le processus progressif de désengagement scolaire qui amène l'élève à décider de quitter l'école prématurément, tout en reconnaissant que les facteurs personnels et familiaux ont aussi une influence déterminante dans ce processus.

### *1.1.1 Facteurs scolaires*

Certaines études empiriques nous permettent d'analyser l'interaction des facteurs scolaires dans le processus progressif de désengagement scolaire qui conduit l'élève à quitter l'école prématurément. Nous présentons les résultats de cinq études empiriques qui apportent des éléments pertinents à cette analyse. L'annexe A présente un tableau synthèse des caractéristiques des études. En premier lieu, l'étude de Cossette et al. (2004) s'intéresse au lien entre le risque du décrochage scolaire et la perception du climat de classe chez les élèves du secondaire. Les résultats de cette étude montrent une corrélation négative significative entre la perception globale du climat de

classe et le risque de décrochage scolaire. Dans cette étude, toutes les dimensions du climat de classe sont corrélées négativement avec le risque de décrochage scolaire, sauf le contrôle de l'enseignant qui présente une corrélation positive. Les dimensions qui présentent les plus fortes corrélations avec le risque de décrochage scolaire sont l'engagement scolaire, l'affiliation, la clarté des règlements et le soutien de l'enseignant. Selon cette étude, cinq dimensions du climat de classe expliquent le 17 % de la variance. La dimension de l'engagement scolaire ressort comme étant la plus associée au risque de décrochage scolaire, suivi par l'affiliation, la clarté des règlements, la compétition et l'orientation vers le travail. Pour Cossette et al. (2004) la décision de quitter ou non l'école serait davantage influencée par la perception d'un manque d'engagement, d'affiliation, de clarté dans les règles, de soutien de l'enseignant et d'ordre et d'organisation dans la classe, que par la perception d'un manque de contrôle et de sévérité de la part de l'enseignant.

En deuxième lieu, une autre étude, celle de Bergeron, Chouinard et Janosz (2011), vérifie si la qualité de la relation enseignant-élève et l'intérêt pour le rendement scolaire sont prédicteurs de l'intention de décrocher. Les résultats de cette étude montrent que la variable « qualité de la relation enseignant-élève » explique 14 % de la variance de la variable « intention de décrocher ». Les relations positives des élèves avec leurs enseignants prédisent une faible intention de décrocher. Par contre, les relations négatives entre les élèves et les enseignants prédisent une forte intention de décrocher. De plus, la motivation pour le rendement scolaire explique 13 % de la variance de la variable « intention de décrocher ». En général, les variables sexe, âge, statut socioéconomique, type de relation enseignant-élève et motivation pour le rendement scolaire expliquent 28 % de la variance de la variable « intention de décrocher ». Ces résultats attirent

l'attention sur l'importance de la qualité des interactions au secondaire, particulièrement dans la relation enseignant-élève.

En troisième lieu, l'étude de Fall et Roberts (2012) propose et vérifie empiriquement un modèle conceptuel intégrant certaines variables personnelles et du contexte et l'engagement scolaire pour expliquer le décrochage scolaire. Les variables personnelles comprennent l'identification avec l'école et la perception des élèves du contrôle de leur réussite scolaire. Le statut de décrocheur correspond aux élèves appartenant à la cohorte de l'échantillon de départ qui n'avaient pas reçu le diplôme d'études secondaires et qui n'étaient pas inscrits à l'école au cours de la session du printemps deux ans après la dernière collecte des données. Les variables du contexte incluent le soutien offert par les parents et le soutien offert par les enseignants.

Les résultats de cette étude de Fall et Roberts (2012) font ressortir l'influence de la perception qu'ont les élèves concernant le soutien de l'enseignant et le soutien des parents, sur l'augmentation de leur perception positive du contrôle et sur leur identification avec l'école. L'étude souligne que les deux variables du soutien, parents et enseignants, influencent positivement l'engagement scolaire des élèves. La perception du contrôle est associée positivement à l'engagement scolaire et au rendement scolaire, tandis que l'identification avec l'école est positivement associée à l'engagement scolaire et négativement associée au rendement scolaire. La perception du contrôle ne constitue pas un prédicteur significatif de l'engagement scolaire. Le modèle prédit 36,8 % de la variance du décrochage scolaire. Les résultats de cette étude montrent que les facteurs reliés au contexte tel que le soutien de l'enseignant et le soutien



des parents influencent l'engagement et le rendement scolaires des élèves et que le désengagement scolaire est fortement associé au décrochage scolaire.

En quatrième lieu, dans leur étude, Battin-Pearson et al. (2000), vérifient empiriquement cinq modèles explicatifs afin de prédire le décrochage scolaire avant la 10<sup>e</sup> année, le faible rendement scolaire représentant le plus fort prédicteur du décrochage scolaire. Le modèle A : Médiation par le rendement scolaire, considère le faible rendement scolaire comme un médiateur entre toutes les autres variables et le décrochage scolaire. Les modèles B, C, D et E n'incluent pas le rendement scolaire, mais les autres variables examinées. Ainsi, le modèle B : Déviance générale, considère la déviance générale comme variable contribuant de manière directe au décrochage scolaire. Le modèle C : Affiliation à des pairs déviants, examine l'affiliation à des pairs déviants comme un prédicteur direct du décrochage scolaire. Le modèle D : Socialisation familiale pauvre, teste la socialisation familiale pauvre comme prédicteur direct du décrochage scolaire. Le modèle E : Sociodémographique, examine les facteurs sociodémographiques comme le sexe, l'ethnie, le niveau socioéconomique comme prédicteurs du décrochage scolaire. Le modèle F : Modèle final, évalue les prédicteurs significatifs des modèles B, C, D et E dans un même modèle avec le modèle A (Battin-Pearson et al., 2000).

Les résultats de cette étude de Battin-Pearson et al. (2000) montrent que le premier modèle de médiation par le rendement scolaire prédit significativement et fortement le décrochage scolaire en expliquant 33 % de sa variance. Les autres variables sont toutes liées au rendement scolaire et prédisent 53 % de la variance de ce dernier. Le modèle final explique 39 % de la variance du décrochage scolaire et il estime le faible rendement scolaire comme la variable qui prédit plus

significativement le décrochage scolaire. De plus, dans les deux modèles de médiation par le rendement scolaire et le modèle final, le faible engagement à l'école, évalué à travers le faible attachement à celle-ci, exerce une influence significative sur le rendement scolaire.

En cinquième lieu, Archambault et al. (2009) examinent empiriquement l'engagement scolaire comme prédicteur du décrochage scolaire. Dans cette étude, l'engagement scolaire explique 12 % de la variance du décrochage scolaire. De plus, l'engagement comportemental prédit le décrochage scolaire, tandis que la dimension affective et la dimension cognitive de l'engagement ne sont pas associées directement au décrochage scolaire. Ces résultats de l'étude d'Archambault et al. (2009) sont comparables aux autres études qui mettent en évidence que l'aspect comportemental des élèves du secondaire demeure significatif pour prédire le décrochage scolaire (Fortin, Marcotte, Potvin, Royer et Joly, 2006) et qu'il est une variable déterminante dans le cheminement des décrocheurs (Janosz, Le Blanc, Boulerice et Tremblay, 2000).

D'après les cinq études portant sur l'influence du facteur scolaire sur le décrochage scolaire, nous constatons l'influence du milieu scolaire sur le décrochage scolaire. Certains aspects en lien avec le climat de classe, la qualité des interactions enseignant-élève, ainsi qu'entre pairs, la clarté et le respect de règlements et le niveau d'engagement scolaire des élèves exercent un effet non négligeable sur le risque de décrochage scolaire. De plus, le désengagement scolaire de l'élève est ciblé comme l'un des deux facteurs les plus déterminants du décrochage scolaire, l'autre facteur étant le rendement scolaire (Archambault et al., 2009; Fortin et al., 2004). Puisque certaines recherches s'attardent à l'étude de la population des élèves à risque et de celle des décrocheurs, il

est donc opportun d'examiner ce que ces études documentent au sujet de l'influence des facteurs scolaires sur le parcours scolaire de ces élèves.

#### *1.1.1.1 Facteurs scolaires chez les élèves à risque et chez les décrocheurs*

Les élèves considérés à risque de décrochage scolaire présentent davantage de problèmes sociaux, cognitifs, affectifs et des difficultés à l'école (Fortin et al., 2004). Toutefois, les facteurs qui influencent le décrochage scolaire n'affectent pas les élèves de la même façon, car l'influence de ces facteurs dépend de leurs caractéristiques personnelles (Janosz et al., 1997). Étant donné que notre intérêt se centre sur les facteurs scolaires en lien avec le décrochage scolaire, nous analysons plus particulièrement l'apport des études à ce sujet.

D'abord, l'étude de Fortin et al. (2006) présente une typologie des élèves considérés à risque de décrochage scolaire à partir de l'analyse de certaines variables en lien avec le contexte personnel, familial et scolaire des élèves. Cette typologie a été proposée à partir des analyses des données d'un échantillon de 870 élèves québécois francophones du secondaire. Cette typologie décrit quatre types d'élèves à risque : le type peu motivé par l'école, le type des conduites antisociales cachées, le type des problèmes de comportement et le type dépressif. Le tableau 1 présente les principales caractéristiques de chacun des types d'élève à risque de décrochage scolaire selon Fortin et al. (2006).

Tableau 1. Typologie des élèves à risque

Type	Description générale	Facteurs scolaires
Peu motivé par l'école	Ces élèves possèdent plusieurs habiletés sociales et ils montrent un niveau de dépression légèrement plus élevé que les	Ces élèves montrent un bon rendement scolaire en mathématiques, mais ils



	<p>autres élèves. Ces élèves peu motivés par l'école perçoivent que leurs familles fonctionnent bien, mais ressentent peu de soutien affectif de la part de celles-ci. Ces élèves ressemblent beaucoup aux élèves non à risque.</p> <p>Représente 39,7 % de l'échantillon des élèves considérés à risque.</p>	<p>sont peu motivés en classe et s'ennuient à l'école. Les attitudes des enseignants envers ces élèves sont positives et ils n'identifient pas de problèmes de comportement chez ce type d'élèves. Ces élèves perçoivent peu d'ordre et d'organisation dans la classe.</p>
Conduites antisociales cachées	<p>Ces élèves présentent certains comportements tels que mentir, conflits personnels et entre gangs, de vols mineurs et vandalisme. Ils montrent un niveau important de dépression par l'expression de sentiments de tristesse, de découragement et d'échecs fréquents. Le contexte familial de ces élèves se caractérise par une faible cohésion, un faible soutien affectif, peu de contrôle parental et peu d'organisation dans la famille. En général, ces élèves mentionnent que les règles et les routines de la famille sont chaotiques ou absentes. Comprend 18,9 % de l'échantillon des élèves considérés à risque</p>	<p>Ces élèves présentent un rendement scolaire adéquat, mais un peu inférieur à la moyenne. Les attitudes des enseignants envers ces derniers sont positives et ils n'identifient pas de problèmes de comportements chez ces élèves.</p> <p>Ces élèves perçoivent peu d'ordre et d'organisation dans la classe.</p>
Problèmes de comportement	<p>Ces élèves présentent un niveau élevé de problèmes de comportement, certains comportements de délinquance et un niveau élevé de dépression. Concernant le contexte familial, il se caractérise par un faible soutien affectif, un faible niveau d'expression et peu d'organisation. Cependant, ces élèves perçoivent leur contexte familial plus contrôlant et présentant plus de cohésion familiale, comparativement aux autres types d'élèves considérés à risque.</p>	<p>Ces élèves présentent le rendement scolaire le plus faible en mathématiques parmi les élèves considérés à risque. Ils perçoivent peu d'ordre et d'organisation en classe. Les enseignants manifestent des attitudes négatives envers ce type d'élèves.</p>

	Représente 30,5 % de l'échantillon des élèves considérés à risque.	
Dépressif	<p>Ces élèves ne présentent pas de problèmes de comportement extériorisés, mais une dépression de niveau élevé. Le contexte familial de ce type d'élèves se caractérise par une faible cohésion familiale et peu de soutien affectif de la part des parents. Toutefois, ces élèves perçoivent un niveau de contrôle élevé de la part de leurs parents.</p> <p>Comprend 10,7 % de l'échantillon des élèves considérés à risque.</p>	<p>Ces élèves présentent un rendement scolaire moyen. Les enseignants montrent des attitudes positives envers ce type d'élèves. Ces élèves perçoivent peu d'ordre et d'organisation en classe.</p>

Source. Fortin et al., 2006.

En analysant plus spécifiquement les facteurs scolaires présentés dans la typologie proposée par Fortin et al. (2006), nous constatons que certains aspects influencent le niveau de risque de décrochage scolaire, soit les attitudes de l'enseignant envers l'élève, les notes de mathématiques et de français, ainsi que l'ordre et l'organisation de la classe. De plus, ces facteurs scolaires exercent un impact différentiel sur chacun des types d'élèves à risque.

Selon Fortin et al. (2006), l'élève peu motivé par l'école perçoit peu d'ordre et d'organisation dans l'environnement de classe et plus de contrôle de la part de l'enseignant que ce que les autres élèves perçoivent. Le principal aspect qui influence ce type d'élève est le désintérêt pour l'école. Le type d'élève ayant des conduites antisociales cachées ne présente pas de difficultés scolaires ni de relations difficiles avec les enseignants ou les autres élèves. Cependant, il présente d'autres difficultés d'ordre personnel ou familial, ainsi qu'un important risque de décrochage scolaire. Le type d'élève « problèmes de comportement » est non seulement le groupe d'élèves qui présente un risque de décrochage très élevé, mais ce sont les élèves les plus susceptibles de

perturber le climat de la classe et de l'école, soit par leur rythme d'apprentissage (plus lent que celui des autres élèves) ou par des comportements inappropriés. Le type d'élève dépressif, en plus de ressentir les difficultés particulières de la dépression, présente une faible estime de soi, de l'isolement social, des difficultés de concentration et une perte d'intérêt pour les activités. Selon Fortin et al. (2006), un nombre important d'élèves présentant ce type de difficulté vive une détresse qui n'est pas toujours très apparente, pourtant non négligeable, et qui est souvent ignorée par le personnel de l'école, car ces élèves sont peu dérangeants. Comparativement aux autres types d'élèves à risque de décrochage, les attitudes des enseignants envers ces élèves sont plus positives.

Janosz et al. (2000) proposent, pour leur part, une typologie à partir de l'expérience scolaire individuelle de décrocheurs et décrocheuses basée sur trois axes : les comportements inadaptés, l'engagement et la réussite scolaire. Cette typologie a été développée à partir des analyses des données de deux échantillons longitudinaux de 825 et 797 élèves québécois; pour le premier échantillon, 21,7 % sont décrocheurs et 42,3 % pour le deuxième échantillon. Cette typologie identifie quatre types de décrocheurs, soit : décrocheur discret, décrocheur désengagé, décrocheur à faible rendement, décrocheur inadapté. Le tableau 2 décrit les principales caractéristiques de ces types de décrocheurs selon Janosz et al. (2000).

Tableau 2. Typologie des décrocheurs

Type	Description générale	Expérience scolaire
Discret	Ces décrocheurs ne montrent pas de problèmes de comportement pendant leur parcours scolaire. En général, leurs niveaux d'engagement scolaire varient entre les niveaux modérés et élevés.	Leur rendement scolaire est plus faible que les élèves persévérants et les décrocheurs désengagés, mais plus élevé que les décrocheurs à faible

	<p>Du premier échantillon 38 % (37 % de garçons et 39 % de filles).</p> <p>Du deuxième échantillon 41 % (37 % de garçons et 45 % de filles).</p>	<p>rendement et les décrocheurs inadaptés. Ces élèves s'impliquent dans les activités scolaires, ne présentent pas des sanctions disciplinaires et manifestent des attentes positives concernant l'école.</p>
Désengagé	<p>Ces décrocheurs présentent peu de problèmes de comportement, un faible engagement scolaire et un rendement scolaire moyen.</p> <p>Du premier échantillon 11 % (9 % de garçons et 13 % de filles).</p> <p>Du deuxième échantillon 7 % (6 % de garçons et 7 % de filles).</p>	<p>Ces élèves n'aiment pas l'école et ont des attentes limitées concernant l'école. Ils se soucient peu de leur rendement scolaire et ils se sentent moins compétents que les autres élèves. Ils ne reconnaissent pas l'importance de l'école dans leurs vies et lui accordent peu de valeur.</p>
À faible rendement	<p>Ces décrocheurs montrent de faibles niveaux d'engagement pendant leur parcours scolaire, un faible rendement scolaire (moins de 60 %), mais peu de difficultés du comportement.</p> <p>Du premier échantillon 13 % (11 % de garçons et 15 % de filles).</p> <p>Du deuxième échantillon 8 % (9 % de garçons et 8 % de filles).</p>	<p>Leur comportement ressemble à celui des élèves persévérants, de sorte qu'ils ont peu des sanctions comparativement aux autres types de décrocheurs.</p>
Inadapté	<p>Ces décrocheurs présentent d'importantes difficultés de comportement pendant leur parcours scolaire. De plus, ils présentent un rendement scolaire faible et un niveau faible d'engagement scolaire.</p> <p>Du premier échantillon 39 % (42 % de garçons et 33 % de filles).</p> <p>Du deuxième échantillon 44 % (48 % de garçons et 40 % de filles).</p>	<p>Ces élèves ont d'importantes et sévères difficultés scolaires. Ils investissent peu dans l'activité scolaire et reçoivent plusieurs sanctions.</p>

Source. Janosz et al., 2000.



L'analyse de la typologie des décrocheurs proposée par Janosz et al. (2000) permet de souligner que l'expérience scolaire a un impact majeur sur le désengagement scolaire de tous les types de décrocheurs. Certaines études qualitatives soulignent aussi l'impact de l'expérience scolaire chez les décrocheurs. Selon Lessard et al. (2006), les décrocheurs et décrocheuses attribuent leur décision d'abandonner l'école particulièrement aux trajectoires scolaires difficiles en lien avec le faible rendement, l'ennui, le manque de motivation, les nombreux conflits avec les enseignants et les attitudes négatives des enseignants envers eux. De la même manière, Lee et Breen (2007) expliquent que les décrocheurs et décrocheuses décrivent leur expérience scolaire comme étant négative et caractérisée par des vécus éprouvants qui leur rappellent les sentiments d'injustice et de frustration dans les interactions, ainsi que par la perception d'une faible valorisation de leurs capacités scolaires et d'un manque de respect envers eux, particulièrement de la part des enseignants.

Selon Janosz et al. (2000), les décrocheurs discrets présentent un profil semblable aux élèves diplômés sauf pour le rendement scolaire qui est moins élevé. Pour ces décrocheurs, le niveau d'engagement scolaire est modéré ou élevé. Ce profil est le plus positif parmi les décrocheurs. Les décrocheurs désengagés ne reconnaissent pas l'importance de l'éducation dans leur vie. Bien qu'ils présentent un rendement scolaire moyen, leur engagement scolaire est faible. Les décrocheurs à faible rendement présentent des échecs scolaires, des redoublements et un faible engagement scolaire. Les décrocheurs inadaptés présentent un taux élevé de comportements inadaptés et un rendement et un engagement scolaire faibles. Ce profil est le plus négatif parmi les décrocheurs compte tenu des difficultés sévères qu'ils rencontrent sur le plan personnel, familial et scolaire.

D'après l'analyse des facteurs scolaires dans la typologie proposée par Fortin et al. (2006) et dans celle de Janosz et al. (2000), nous considérons que certains élèves pourraient éprouver des difficultés susceptibles d'influencer significativement leur décision de quitter prématurément l'école, pourtant ces difficultés pourraient passer inaperçues pour leurs enseignants. Pour illustrer cette idée, l'étude de Fortin et al. (2006) permet de comprendre que les élèves à risque du type peu motivé et du type dépressif présentent des caractéristiques très semblables à celles des élèves non à risque, car ils ne dérangent pas le climat de la classe. Cependant, ces élèves ont une forte probabilité de décrochage scolaire. Même si actuellement les élèves à risque sont identifiés à partir d'outils standardisés de dépistage, les enseignants n'ont pas accès à ce type de données dans leurs classes, de sorte qu'ils ne peuvent pas intervenir auprès de leurs élèves en fonction des caractéristiques du type d'élève à risque. D'ailleurs, actuellement à la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke, les élèves considérés à risque de décrochage scolaire au secondaire sont identifiés à partir du Logiciel de Dépistage du Décrochage Scolaire (LDDS: Fortin et Potvin, 2007) qui se base sur la typologie proposée par Fortin et al. (2006) pour caractériser les élèves à risque de décrochage scolaire au secondaire.

Nonobstant les efforts pour contrer le décrochage scolaire, un nombre important d'élèves continue à quitter l'école sans diplôme ni qualification. Rappelons que le décrochage scolaire, dans le cadre de la présente étude, est conceptualisé comme un phénomène multidimensionnel qui intervient dans un processus progressif de désengagement scolaire de l'élève qui le conduit à prendre la décision de quitter l'école prématurément (Alexander et al., 1997; Archambault et al., 2009; Finn, 1989). Puisque l'engagement scolaire peut augmenter ou diminuer chez l'élève du secondaire au cours des années, accorder une attention particulière à l'influence que les

enseignants peuvent exercer sur celui-ci peut nous fournir de nouvelles pistes d'étude pour le développement des connaissances dans le domaine de l'intervention éducative et de la réussite scolaire.

## **1.2 Questions préliminaires de recherche**

Suite à la réflexion sur la problématique du décrochage scolaire et à l'analyse des principaux facteurs scolaires influençant cette problématique, nous identifions deux éléments que nous intéressent particulièrement, l'engagement scolaire de l'élève et l'influence de l'enseignant du secondaire sur celui-ci. Nous posons les deux questions préliminaires de recherche :

- 1) Quels sont les changements dans l'engagement scolaire des élèves du secondaire?
- 2) Comment le soutien de l'enseignant peut-il favoriser l'engagement scolaire des élèves?

## **2. RECENSION DES ÉCRITS SCIENTIFIQUES : ÉTAT DES CONNAISSANCES**

Dans cette deuxième section du chapitre de la problématique, nous cherchons à répondre aux deux questions préliminaires de recherche : (1) quels sont les changements dans l'engagement scolaire des élèves du secondaire? Et (2) comment le soutien de l'enseignant peut-il favoriser l'engagement scolaire des élèves? Pour ce faire, nous réalisons une recension des écrits scientifiques qui fait l'état des connaissances à ce sujet. Dans ce chapitre, nous précisons premièrement, la méthodologie utilisée dans la recension des écrits. Deuxièmement, nous présentons l'analyse des études retenues concernant l'engagement scolaire. Troisièmement, nous exposons l'analyse des études portant sur le soutien de l'enseignant à l'engagement scolaire des



élèves. Enfin, à partir de l'analyse critique des études recensées et de la mise en relation avec le contexte du problème décrit initialement, nous identifions certaines limites qui nous indiquent le besoin de faire avancer les connaissances à ce sujet. Enfin, nous concluons ce chapitre par la formulation de la question générale de recherche.

## **2.1 Méthodologie de la recension des écrits**

La recension des écrits scientifiques a été réalisée selon la méthodologie proposée par Bearman et al. (2012). Cette méthodologie comporte les étapes suivantes : (1) la formulation de la question de recherche; (2) la définition des critères d'inclusion et d'exclusion; (3) la structuration de la stratégie de recherche et identification des bases de données informatisées à consulter; (4) le repérage des articles à partir de l'application de la stratégie de recherche; (5) la vérification des critères d'inclusion et d'exclusion préalablement établis et sélection des articles; (6) l'analyse des articles retenus; (7) l'évaluation de la qualité et la rigueur méthodologique des articles retenus; (8) la synthèse et présentation des résultats. Puisque nous avons formulé deux questions préliminaires de recherche, nous avons décidé de réaliser la révision des écrits scientifiques en deux phases. La méthodologie suivie à chacune des étapes est explicitée par la suite.

Pour répondre à la première question préliminaire de recherche à savoir quels sont les changements dans l'engagement scolaire des élèves du secondaire, les critères d'inclusion considérés déterminent que les études retenues soient menées auprès des élèves du secondaire et qu'elles utilisent un devis longitudinal qui rend compte des changements dans l'engagement scolaire pendant une période déterminée. Le critère d'exclusion considéré détermine que les études portant sur l'engagement scolaire dans une matière scolaire ne soient pas retenues. Dans la

stratégie de recherche, les mots-clés utilisés tant en français qu'en anglais ont été: changements de l'engagement; fluctuations de l'engagement scolaire; trajectoires de l'engagement scolaire ET élèves du secondaire. Nous avons révisé les études menées depuis l'année 2000 et qui ont été publiées tant en français qu'en anglais dans des revues académiques qui exigent la révision par des pairs. Les bases de données informatisées consultées pour l'identification des études ont été: *PsycINFO, Academic Search Complete, Education Research Complete, FRANCIS et Pascal*. Cette méthodologie nous a permis de retenir cinq études empiriques qui respectaient les critères d'inclusion et d'exclusion préalablement établis. Nous avons réalisé l'analyse de chacun des articles en considérant le but de l'étude; le cadre de référence théorique; le devis méthodologique utilisé; les résultats et les limites. L'annexe B présente un tableau de synthèse des caractéristiques des cinq études retenues.

Pour répondre à la deuxième question préliminaire de recherche à savoir comment le soutien de l'enseignant peut favoriser l'engagement scolaire des élèves, le critère d'inclusion considéré détermine que les études retenues mesurent la variable dépendante « engagement scolaire des élèves » et la variable indépendante « soutien de l'enseignant ». Quant aux critères d'exclusion, les études portant sur l'influence du soutien sur l'engagement dans une matière d'enseignement précise et les études examinant l'influence des approches pédagogiques particulières sur l'engagement scolaire ne sont pas retenues. Dans la stratégie de recherche, les mots-clés utilisés tant en français qu'en anglais ont été : soutien/accompagnement/appui des enseignants ET engagement scolaire des élèves du secondaire. Nous avons révisé les études menées depuis l'année 2000 et qui ont été publiées tant en français qu'en anglais dans des revues académiques qui exigent la révision par des pairs. Les bases de données informatisées consultées

pour l'identification des études ont été: *PsycINFO*, *Academic Search Complete*, *Education Research Complete*, *FRANCIS* et *Pascal*. Cette méthodologie nous a permis de retenir 13 études empiriques qui respectaient les critères d'inclusion et d'exclusion préalablement établis. Nous avons réalisé l'analyse de chacun des articles en considérant le but de l'étude; le cadre de référence théorique; le devis méthodologique utilisé; les résultats et les limites. Les annexes C et D présentent des tableaux de synthèse des caractéristiques des 13 études retenues.

Les résultats de l'analyse des études retenues dans les deux phases de la recension des écrits sont présentés et discutés dans les sections suivantes. Premièrement, nous présentons les études retenues pour répondre à la première question préliminaire. Ensuite, celles pour répondre à la deuxième question préliminaire. Enfin, nous soulignons les limites identifiées dans la révision de la littérature qui indiquent le besoin de faire avancer les connaissances en lien avec notre sujet d'étude.

## **2.2 Recension des écrits sur l'engagement scolaire des élèves du secondaire**

L'analyse des études retenues permet de dresser un portrait initial des changements dans l'engagement scolaire des élèves pendant leur secondaire. Nous présentons d'abord une conceptualisation de l'engagement scolaire. Ensuite, nous présentons la synthèse des études recensées.

### *2.2.1 L'engagement scolaire*

L'engagement scolaire fait référence au lien que l'élève développe avec l'apprentissage et l'école (Appleton, Christenson et Furlong., 2008; Hart, Stewart et Jimerson, 2011) à travers un

processus dynamique qui peut varier au cours des années (Finn, 1989; Finn et Zimmer, 2012; Fredricks et al., 2004) en fonction de l'interaction entre des facteurs personnels de l'élève et des facteurs contextuels de l'école et de la famille. Ce concept multidimensionnel (Appleton et al., 2008; Fredricks et al., 2004; Jimerson, Campos et Greif, 2003) inclut des indicateurs et des facilitateurs (Appleton et al., 2008; Hart et al., 2011). Les indicateurs d'ordre affectif, cognitif et comportemental établissent la qualité de ce lien, alors que les facilitateurs personnels et contextuels influencent son intensité (Hart et al., 2011).

### *2.2.2 État des connaissances sur les changements dans l'engagement scolaire des élèves du secondaire*

Certaines études longitudinales ont exploré les trajectoires d'engagement scolaire suivies par les élèves du secondaire. Selon Finn (1989), l'engagement scolaire évolue dans un cycle développemental qui débute à partir du moment où l'enfant commence sa scolarité. Ainsi, ses habiletés et ses expériences scolaires de réussite ou d'échec déterminent, par la suite, le degré de sa participation et de son identification à l'école. Cette recension se concentre seulement sur les changements de l'engagement scolaire des élèves au cours des années du secondaire, même si certains aspects de l'expérience scolaire au primaire peuvent aussi avoir une incidence à long terme sur les variations de l'engagement scolaire des élèves.

Au secondaire, la majorité des jeunes éprouve une diminution dans leur engagement scolaire (Archambault et al., 2009; Janosz et al., 2008; Martin, 2009). Certains auteurs soutiennent que les différences de l'engagement scolaire au cours de l'adolescence peuvent être liées au processus de développement de l'élève (Mahatmya, Lohman, Matjasko et Farb, 2012). D'autres

auteurs considèrent plutôt qu'un possible écart entre les besoins personnels de l'élève de compétence, d'appartenance et d'autonomie et les caractéristiques des contextes scolaires au secondaire peuvent expliquer cette diminution (Eccles et Wang, 2012). Considérons cinq études empiriques qui se sont penchées sur l'étude des trajectoires d'engagement scolaire des élèves du secondaire, certaines de ces études identifient des variables influençant ces changements. Le tableau 3 présente les études recensées, les trajectoires décrites et les variables considérées dans l'étude des trajectoires de l'engagement suivies par les élèves du secondaire.

Tableau 3. Études portant sur les trajectoires d'engagement scolaire

<b>Auteur</b>	<b>Mesure de l'engagement scolaire</b>	<b>Trajectoires d'engagement</b>	<b>Variables influençant les trajectoires</b>
Janosz et al. (2008)	Mesure globale incluant trois dimensions, soit comportementale, affective et cognitive.	Trajectoires des élèves de 12 à 16 ans: Normative Stable modérée Stable élevée Transitoire croissante Transitoire décroissante Croissante Décroissante	Sexe de l'élève Besoins éducatifs particuliers
Wang et Eccles (2011)	Mesure trois types d'engagement séparément: Participation à l'école (comportemental) Sentiment d'appartenance (affectif)	Trois trajectoires décroissantes qui varient de différente manière au fil du temps de la 7 <sup>e</sup> à la 11 <sup>e</sup> année	Aucune variable particulière n'est considérée



	Autorégulation de l'apprentissage (cognitif)		
Li et Lerner (2011)	Mesure deux types d'engagement séparément: Engagement comportemental (EC) Engagement affectif (EA)	Trajectoires des élèves de 5 <sup>e</sup> à la 8 <sup>e</sup> année: EC décroissant EC transitoire décroissant EC stable modéré EC stable élevé EA élevé EA élevé avec une trajectoire décroissante EA modéré EA décroissant	Sexe de l'élève Statut socioéconomique de la famille Ethnie
Wang et Eccles (2012)	Mesure globale incluant quatre indicateurs: respect des normes, identification à l'école, valorisation de l'apprentissage et participation aux activités parascolaires	Une trajectoire décroissante de la 7 <sup>e</sup> à 11 <sup>e</sup> année	Soutien social (enseignants, pairs, parents)
Wylie et Hodgen (2012)	Mesure globale incluant trois dimensions, soit comportementale, affective et cognitive.	Trajectoires des élèves de 10 à 16 ans: Stable avec un niveau d'engagement scolaire toujours élevé Stable avec un niveau d'engagement scolaire toujours faible Modérée élevée Modérée décroissante avec un faible niveau d'engagement scolaire Croissante	Situation financière de la famille Sexe de l'élève Ethnie

Janosz et al. (2008) ont réalisé une étude exploratoire longitudinale à partir d'une population d'élèves québécois francophones ( $N = 13\,300$ ) de 12 à 16 ans dans le but de déterminer la nature et les trajectoires d'engagement scolaire que les élèves suivent au fil du temps et d'établir des relations prédictives entre ces trajectoires et le décrochage scolaire. Dans cette étude, l'engagement scolaire est évalué de manière globale à partir d'un questionnaire comprenant les dimensions au plan affectif, cognitif et comportemental de l'engagement scolaire. Les variables évaluées sont l'âge, le sexe, le niveau d'éducation de la mère, le quotient intellectuel de l'élève, son rendement scolaire en tenant compte de ses notes en français et en mathématiques, et son statut d'élève ayant ou non des besoins éducatifs particuliers, le soutien parental et l'engagement scolaire des amis.

Les analyses dans l'étude de Janosz et al. (2008) permettent d'établir trois trajectoires stables et quatre trajectoires instables de l'engagement scolaire des élèves. Parmi les trois trajectoires stables, nous retrouvons une trajectoire normative, une trajectoire stable élevée et une trajectoire stable modérée. Ces trajectoires maintiennent une certaine stabilité dans le temps, en montrant seulement une légère diminution de l'engagement au fil du temps et en se différenciant par leur niveau d'engagement. La trajectoire normative se compose de 53 % des élèves de l'échantillon. Dans cette trajectoire, peu d'élèves sont identifiés comme des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. La trajectoire stable modérée montre un profil similaire à la trajectoire normative, mais en présentant des niveaux inférieurs d'engagement scolaire. Dans cette dernière trajectoire, les garçons sont surreprésentés (57 %). La trajectoire stable élevée est également semblable à la trajectoire normative sauf qu'elle comprend les élèves ayant les plus



hauts niveaux d'engagement scolaire et les plus stables au cours des années évaluées, soit de 12 à 16 ans. Dans cette trajectoire, les filles sont deux fois plus nombreuses que les garçons.

Parmi les trajectoires instables de l'engagement scolaire proposées dans l'étude de Janosz et al. (2008), on retrouve une trajectoire transitoire croissante, une trajectoire transitoire décroissante, une trajectoire décroissante et une trajectoire croissante. Elles comprennent chacune moins de 5 % de l'échantillon total des élèves. Ces quatre trajectoires se différencient par leur niveau d'engagement initial et leur fluctuation dans le temps. Les élèves appartenant à la trajectoire transitoire croissante présentent de faibles niveaux d'engagement scolaire à l'âge de 12 ans et postérieurement montrent des augmentations d'engagement pour atteindre des niveaux normatifs à l'âge de 14 ans, et par la suite des niveaux d'engagement scolaire plus faibles à l'âge de 16 ans. Cette trajectoire présente le deuxième pourcentage le plus élevé d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers (26 % de l'échantillon total).

Dans cette étude de Janosz et al. (2008), la trajectoire transitoire décroissante représente 3 % de l'échantillon. Les élèves de cette trajectoire montrent des niveaux modérés d'engagement scolaire à 12 ans, et des diminutions régulières jusqu'aux niveaux les plus faibles de tous les élèves à l'âge de 14 ans, pour ensuite présenter une augmentation de l'engagement à des niveaux modérés à l'âge de 16 ans. La trajectoire décroissante se compose de 2 % de l'échantillon. Les élèves appartenant à cette trajectoire montrent des niveaux très élevés d'engagement scolaire à l'âge de 12 ans, comparables à la trajectoire stable élevée et à la trajectoire normative, mais qui diminuent progressivement jusqu'au plus faible niveau d'engagement à l'âge de 16 ans. Un tiers de ces élèves présente des besoins éducatifs particuliers, soit le pourcentage le plus élevé de toutes

les trajectoires. Enfin, la trajectoire croissante ne comprend que 1 % de l'échantillon total. Ces élèves montrent les plus faibles niveaux d'engagement scolaire à l'âge de 12 ans, et ensuite présentent des augmentations dans leurs niveaux d'engagement scolaire jusqu'à atteindre des niveaux qui se rapprochent de ceux de la trajectoire normative à l'âge de 16 ans (Janosz et al., 2008).

Dans leur étude, Janosz et al. (2008) soulignent que les garçons ont une probabilité plus élevée de suivre des trajectoires d'engagement instables et que seulement 10 % des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers suivent des trajectoires d'engagement scolaire stables. De plus, selon les analyses, les variables « niveau d'éducation de la mère » et « soutien parental » ne semblent pas différencier les trajectoires instables de la trajectoire normative (Janosz et al., 2008), contrairement à ce que d'autres études affirment. Cette étude confirme la variabilité des trajectoires d'engagement scolaire des élèves du secondaire. Elle ne présente cependant pas de résultats sur l'influence des variables dans les changements de trajectoires de l'engagement scolaire de ces élèves. De plus, l'engagement scolaire a été mesuré comme un concept global, ce qui ne permet pas d'établir de conclusions sur les raisons des changements dans les trajectoires de l'engagement affectif, comportemental et cognitif au cours d'une même période. Même si l'étude de Janosz et al. (2008) ne s'attarde pas à l'analyse des variables pouvant influencer les changements de l'engagement dans le temps, nous tenons à souligner que les résultats présentés par l'étude montrent la pertinence de considérer la variable personnelle « sexe » de l'élève et la variable scolaire « performance scolaire (besoins éducatifs particuliers) » dans l'étude des fluctuations de l'engagement scolaire dans le temps.

Wang et Eccles (2011) étudient également les trajectoires développementales des trois dimensions de l'engagement scolaire et la relation de ces trajectoires avec les changements du rendement scolaire des élèves<sup>2</sup> à travers le temps à partir d'un échantillon d'élèves de la 7<sup>e</sup> à la 11<sup>e</sup> année (N = 1 148) fréquentant 23 écoles publiques aux États-Unis. Dans cette étude longitudinale, trois dimensions de l'engagement scolaire sont étudiées, soit la participation à l'école, le sentiment d'appartenance et l'autorégulation de l'apprentissage. Ces dimensions sont évaluées séparément à partir des réponses de l'élève à un questionnaire. Les variables considérées sont le sexe de l'élève, son ethnie, son habileté scolaire (à partir d'un test standardisé), le niveau d'éducation de ses parents, ainsi que des variables concernant spécifiquement le milieu scolaire comme le ratio enseignant-élève à l'école, la taille, le statut socioéconomique et la composition ethnique de la population appartenant à l'école.

Les résultats de l'étude de Wang et Eccles (2011) montrent que les trajectoires de l'engagement scolaire de l'élève dans les dimensions touchant la participation à l'école (engagement comportemental), le sentiment d'appartenance (engagement affectif) et l'autorégulation de l'apprentissage (engagement cognitif) diminuent entre la 7<sup>e</sup> et la 11<sup>e</sup> année et que ces trajectoires varient de manière différente dans cette période. Ce résultat est pertinent pour l'étude des changements de l'engagement scolaire de l'élève dans le temps, car il nous montre la nécessité de considérer de manière particulière chacun des trois sous-types d'engagement scolaire, ainsi que la nécessité d'identifier les variables qui influencent ces changements.

---

<sup>2</sup> Nous présenterons seulement les résultats de l'étude concernant les trajectoires de l'engagement scolaire.

Bien que cette étude de Wang et Eccles (2011) ne présente pas d'analyse des résultats sur les variables pouvant influencer la fluctuation de chacune des dimensions de l'engagement dans le temps, les chercheurs mentionnent que les caractéristiques de l'environnement scolaire, en général, changent de l'école primaire à l'école secondaire. Une inadéquation entre les besoins des élèves à cette étape de leur développement et les conditions fournies par l'environnement scolaire pourrait donc exister, comme postulé par *Stage-Environment Fit Theory* (Eccles et al., 1993). Selon cette théorie, les élèves sont plus engagés et expérimentent des niveaux plus élevés de bien-être lorsque le contexte scolaire répond adéquatement à leurs besoins sociaux affectifs (Wang et Eccles, 2011). De surcroît, les théoriciens partisans de cette théorie identifient plusieurs aspects de l'environnement scolaire au secondaire qui sont inadéquats par rapport aux besoins des élèves, tels que la compétition, les comparaisons, les contextes d'apprentissage orientés seulement sur la performance, les environnements limités en ce qui concerne l'autonomie et la prise de décisions de la part des élèves, ainsi qu'une relation enseignant-élève manifestant peu de soutien et d'intérêt envers l'élève (Eccles et al., 1993, dans Wang et Peck, 2012).

Une autre étude longitudinale, celle de Li et Lerner (2011) examine les trajectoires d'engagement comportemental et affectif des élèves (N = 1 977) de la 5<sup>e</sup> à la 8<sup>e</sup> année aux États-Unis et la variation de ces trajectoires selon le sexe de l'élève, son ethnie et le statut socioéconomique de sa famille. De plus, l'étude considère les liens entre ces trajectoires et les résultats scolaires, la dépression, la toxicomanie et la délinquance<sup>3</sup>. L'engagement scolaire est

---

<sup>3</sup> Nous ne présenterons que les résultats de l'étude en lien avec l'engagement scolaire.

évalué à partir des dimensions comportementale et affective. La dimension comportementale inclut les attitudes et comportements de l'élève touchant les aspects scolaires. La dimension affective comprend le sentiment d'implication de l'élève envers l'école et sa perception de l'intérêt qu'ont les enseignants et ses pairs pour lui.

Les résultats de l'étude de Li et Lerner (2011) montrent que les trajectoires suivies par l'engagement comportemental et affectif se différencient dans la même population étudiée. Les analyses ont permis d'établir quatre trajectoires d'engagement comportemental et quatre trajectoires d'engagement affectif. En ce qui a trait aux trajectoires d'engagement comportemental, la première trajectoire, soit le groupe décroissant (4,4 % de l'échantillon total) entreprend le secondaire avec un niveau élevé d'engagement comportemental, suivi d'une diminution significative et régulière de cet engagement entre la 6<sup>e</sup> et la 8<sup>e</sup> année. La deuxième trajectoire, le groupe transitoire décroissant (15,1 % de l'échantillon total), présente un faible niveau d'engagement initial, suivi d'une augmentation jusqu'à la 7<sup>e</sup> année, puis d'une diminution. La troisième trajectoire, le groupe de trajectoire stable modérée, représente la majorité des élèves (62,2 % de l'échantillon total) et ne montre pas de changements significatifs au niveau de l'engagement initial jusqu'à la 8<sup>e</sup> année. La quatrième trajectoire présente le niveau le plus élevé d'engagement comportemental et demeure stable au fil du temps, elle correspond au groupe stable élevé (18,4 % de l'échantillon total).

Dans l'étude de Li et Lerner (2011), les analyses, comme mentionnées précédemment, montrent également quatre trajectoires d'engagement affectif qui se caractérisent par une tendance décroissante de l'engagement entre la 6<sup>e</sup> et la 8<sup>e</sup> année. Seulement un faible pourcentage des élèves



(5,7 % de l'échantillon total), soit le groupe élevé, montre un niveau élevé d'engagement affectif avec une stabilité relative qui présente une légère décroissance dans le temps. Le groupe élevé avec une trajectoire décroissante se compose d'élèves (47,9 % de l'échantillon total) qui présentent un niveau d'engagement affectif un peu moins élevé que le groupe antérieur, mais ce groupe présente une stabilité relative et une légère diminution dans le temps. La troisième trajectoire, le groupe modéré, présente un niveau modéré d'engagement affectif initial avec une décroissance dans le temps (41,1 % de l'échantillon total). La quatrième trajectoire, le groupe décroissant, présente un niveau modéré d'engagement affectif initial suivi d'une diminution marquée jusqu'au niveau le plus faible de l'engagement affectif.

Dans cette étude de Li et Lerner (2011), les analyses de variables sociodémographiques influençant les trajectoires de l'engagement comportemental et affectif montrent des différences significatives entre les groupes identifiés par le sexe et le statut socioéconomique. Ainsi, les garçons de même que les élèves issus des familles à faible revenu sont plus susceptibles que les autres de connaître une diminution de l'engagement comportemental et affectif et de suivre des trajectoires instables. Les élèves africains-américains sont plus susceptibles de suivre des trajectoires décroissantes et instables d'engagement comportemental, tandis que les élèves latino-américains sont plus susceptibles d'éprouver un engagement affectif faible et décroissant.

Les résultats de l'étude de Li et Lerner (2011) sont comparables aux résultats de l'étude de Wang et Eccles (2011), puisque l'engagement comportemental et affectif suit des trajectoires différentes chez les élèves du secondaire. Toutefois, dans l'étude de Li et Lerner (2011) l'engagement affectif présente des trajectoires plus instables que l'engagement comportemental,



ce qui pourrait peut-être s'expliquer par la différence des indicateurs utilisés pour mesurer l'engagement comportemental dans chaque étude. Compte tenu du fait que l'étude de Li et Lerner (2011) fournit des données concernant les différences de l'engagement affectif et comportemental selon le sexe, le statut socioéconomique et l'ethnie de l'élève, elle est pertinente à considérer dans l'analyse de variables influençant les changements de l'engagement scolaire dans le temps.

L'étude de Wang et Eccles (2012), pour sa part, examine l'influence du soutien social, soit le soutien offert par les enseignants, les pairs et les parents, sur les trajectoires d'engagement scolaire des élèves américains (N = 1 479) de la 7<sup>e</sup> à la 11<sup>e</sup> année et analyse si cette influence présente des différences selon le sexe et l'origine ethnique de l'élève<sup>4</sup>. L'engagement scolaire est évalué à partir de quatre indicateurs, soit le respect des normes, l'identification à l'école, la valorisation de l'apprentissage et la participation aux activités parascolaires. Nous soulignons que ces indicateurs évaluent principalement l'engagement affectif et comportemental des élèves, même si certains auteurs considèrent la valorisation de l'apprentissage comme l'un des indicateurs de l'engagement cognitif (Appleton, Christenson, Kim et Reschly, 2006). Pour notre part, nous considérons que celui-ci fait plutôt appel à l'engagement affectif de l'élève envers l'apprentissage. Notons ici que des variables sociodémographiques ont aussi été considérées.

---

<sup>4</sup> L'étude a considéré les élèves américains européens et les élèves africains américains, mais les élèves appartenant à d'autres origines ethniques n'ont pas été considérés, car l'échantillon n'était pas représentatif (Wang et Eccles, 2012).

Les résultats de l'étude de Wang et Eccles (2012) montrent que la trajectoire de l'engagement scolaire présente une diminution dans le temps entre la 7<sup>e</sup> et la 11<sup>e</sup> année. Le soutien social explique 35 % de la variance de l'indicateur du respect des normes, tandis que les variables du sexe et de l'ethnie ne présentent pas d'influence sur cette variation. Des analyses supplémentaires sur le soutien des pairs révèlent que le type de pairs présente un impact différent sur l'indicateur du respect des normes, soit les pairs présentant des comportements sociaux positifs et les pairs présentant des comportements antisociaux. De plus, le soutien social explique 23 % de la variance de la participation aux activités parascolaires; 39 % de la variance de l'identification à l'école; et 30 % de la variance de la valorisation de l'apprentissage. La variable du sexe ne présente pas d'influence sur ces variations. Par contre, la variable de l'ethnie présente une influence sur l'association du soutien des pairs avec l'identification à l'école, ainsi que sur la valorisation de l'apprentissage, cette influence étant plus forte pour les élèves africains-américains.

Wang et Eccles (2012) estiment qu'un écart potentiel entre les caractéristiques développementales de l'élève et les conditions fournies par l'environnement scolaire au secondaire serait une raison expliquant la diminution de l'engagement scolaire des élèves de la 7<sup>e</sup> à la 11<sup>e</sup> année. Bien que la variable de l'environnement scolaire n'ait pas été évaluée de manière précise dans l'étude, les auteurs affirment qu'au secondaire les élèves ont de faibles occasions d'établir des relations étroites et positives avec leurs enseignants, ce qui pourrait influencer la diminution de leur identification à l'école et leur respect des normes.

En ce qui concerne les différences de l'engagement scolaire selon le sexe, cette étude montre que bien que les filles présentent des niveaux plus élevés d'engagement en 7<sup>e</sup> année, les

garçons et les filles suivent une trajectoire décroissante similaire de l'engagement scolaire de la 7<sup>e</sup> à la 11<sup>e</sup> année (Wang et Eccles 2012). Quant aux différences de l'engagement scolaire selon l'ethnie, l'étude montre que les élèves africains-américains présentent une identification à l'école et une valorisation des apprentissages plus élevée que les élèves américains européens en 7<sup>e</sup> année, mais un respect des normes plus faible que ces derniers. Toutefois, les variables du sexe de l'élève et de l'ethnie ne présentent pas une influence marquante sur la variation de l'engagement au fil du temps, contrairement à ce que l'étude de Li et Lerner (2011) a identifié.

En ce qui a trait au soutien social, l'étude de Wang et Eccles (2012) souligne que le soutien de l'enseignant joue un rôle important dans la prévention de la diminution du sentiment d'identification à l'école, du respect des normes et de la valorisation des apprentissages chez l'élève pendant le secondaire. De plus, le soutien de l'enseignant présente un impact plus important sur l'engagement affectif et cognitif des élèves que celui du soutien de leurs pairs. Les résultats indiquent aussi que la plupart des élèves continuent à être plus influencés par leurs parents et leurs enseignants, même s'ils sont séduits par de mauvais comportements de leurs pairs. Cet élément indique que l'idée que les jeunes priorisent les relations avec leurs pairs par rapport à d'autres relations n'est pas généralisée et que des analyses plus précises sont nécessaires. En analysant les résultats de l'étude de Wang et Eccles (2012), la variable du soutien social semble influencer les changements de l'engagement scolaire des élèves dans le temps. Toutefois, l'influence de cette variable devrait être analysée plus en détail afin d'établir les différences qualitatives entre le soutien de l'enseignant, des parents et des pairs pouvant influencer les changements de l'engagement dans le temps.

Une dernière étude, celle de Wylie et Hodgen (2012), analyse les trajectoires d'engagement scolaire des élèves (N = 401) de 10 à 16 ans en Nouvelle-Zélande. Dans cette étude, l'engagement scolaire est évalué à partir d'un questionnaire qui inclut une seule mesure pour les dimensions de l'engagement comportemental, cognitif et affectif. Les résultats de cette étude longitudinale montrent cinq trajectoires d'engagement scolaire. Une trajectoire stable avec un niveau d'engagement toujours élevé (17 % de l'échantillon total); une trajectoire stable avec un niveau toujours faible d'engagement scolaire (13 % de l'échantillon total); une trajectoire modérée élevée (21 % de l'échantillon total); une trajectoire modérée décroissante avec un niveau d'engagement faible (24 % de l'échantillon); et une trajectoire croissante (26 % de l'échantillon total).

Dans l'étude de Wylie et Hodgen (2012), les analyses de variables influençant les changements de l'engagement scolaire dans le temps montrent qu'il existe une différence importante entre les élèves de la trajectoire d'engagement scolaire toujours faible et de la trajectoire toujours élevée, par rapport à la situation financière de la famille, au sexe de l'élève et à l'ethnie. Ainsi, les élèves âgés de 10 à 16 ans avec une trajectoire d'engagement scolaire toujours faible sont plus susceptibles d'appartenir à des familles à faible revenu (38 %) que ceux dont la trajectoire d'engagement scolaire est toujours élevée (14 %). De plus, les élèves de la trajectoire d'engagement scolaire toujours faible sont plus susceptibles de provenir de familles qui éprouvent des difficultés financières (30 %) que ceux de la trajectoire d'engagement toujours élevée (6 %). Seulement 6 % des élèves appartenant à la trajectoire d'engagement toujours faible sont issus d'une famille dont la mère détient un diplôme universitaire, comparativement à 36 % de ceux du groupe de la trajectoire d'engagement toujours élevée. En ce qui concerne le sexe de l'élève, 33 %

des élèves de la trajectoire toujours élevée sont des garçons. Concernant l'ethnie, l'échantillon total comportait 13 % d'élèves appartenant à un peuple autochtone de Nouvelle-Zélande. Seulement 5 % de ces élèves suivent la trajectoire d'engagement scolaire toujours élevée.

Wylie et Hodgen (2012) comparent les compétences cognitives et attitudinales des élèves de 10 à 16 ans selon les différentes trajectoires de l'engagement scolaire. Les compétences cognitives comprennent la lecture, l'écriture et les mathématiques et les compétences attitudinales incluent la communication, la curiosité, la persévérance, les habiletés sociales avec les adultes et les pairs. Le groupe de la trajectoire stable avec un niveau d'engagement toujours élevé est au-dessus de la moyenne en ce qui a trait à la mesure des compétences cognitives et attitudinales. Cependant, à l'âge de 10 ans, ce groupe n'est pas clairement distinct du groupe de la trajectoire modérée élevée ou du groupe de la trajectoire croissante. Ces deux derniers groupes maintiennent un niveau moyen de compétence de 10 à 16 ans en développant progressivement une différence avec les groupes de la trajectoire stable avec un niveau toujours faible d'engagement scolaire et avec le groupe de la trajectoire modérée décroissante avec un niveau faible d'engagement scolaire. L'étude ne présente pas de résultats à propos de l'influence des compétences cognitives et attitudinales sur les changements de l'engagement dans le temps.

Les cinq études recensées permettent de comprendre les variations vécues par les élèves au cours de leur secondaire dans leur engagement scolaire. Elles permettent aussi d'identifier des trajectoires stables et instables et d'avancer certains éléments d'analyse qui peuvent servir d'orientation pour considérer des variables influençant les fluctuations de l'engagement scolaire



de l'élève dans le temps. La section suivante présente une synthèse critique des limites de ces études.

### *2.2.3 Limites des études portant sur les changements dans l'engagement scolaire des élèves du secondaire*

Le concept d'engagement scolaire est multidimensionnel, mais il demeure ambigu, car les chercheurs l'utilisent sous différents angles (Hart et al., 2011; Reschly et Christenson, 2012), ce qui se reflète dans la diversité de l'opérationnalisation du concept retenu et des mesures utilisées pour son étude (Appleton et al., 2008; Christenson, Reschly et Wylie, 2012; Fredricks et al., 2004; Furlong et al., 2003; Jimerson et al., 2003). En général, la taxonomie utilisée dans les études considère de deux à quatre sous-types d'engagement<sup>5</sup> et les indicateurs qui décrivent chacun de ces sous-types varient d'un auteur à l'autre (Appleton et al., 2008; Reschly et Christenson, 2012). Puisque les cinq études recensées sur les trajectoires de l'engagement scolaire des élèves du secondaire présentent des différences par rapport à cet aspect, il est difficile d'établir des comparaisons entre elles pour dégager des conclusions sur les facteurs influençant les changements de l'engagement scolaire de l'élève dans le temps. Cependant, ces études permettent de relever principalement trois constats et d'identifier certaines limites.

Premièrement, l'engagement scolaire est de nature dynamique, flexible et influençable (Appleton et al., 2008; Fredricks et al., 2004; Hart et al., 2011). Selon Finn et Zimmer (2012)

---

<sup>5</sup> Appleton et al. (2006), par exemple, proposent quatre sous types d'engagement « *academic, behavioral, cognitive, and psychological* » (p. 430).



l'engagement et le désengagement scolaire sont des processus développementaux qui se déroulent au cours d'une période. Les études empiriques permettent de constater que l'engagement scolaire est un concept concernant tous les élèves (Appleton et al., 2008), et que dans tous les contextes scolaires, il existe différents niveaux d'engagement scolaire chez les élèves (Janosz et al., 2008; Li et Lerner, 2011; Wylie et Hodgen, 2012).

Les trajectoires décrites dans l'étude de Janosz et al. (2008) et celles de Wylie et Hodgen (2012) permettent de constater que les élèves entreprennent leurs études secondaires avec des niveaux différents d'engagement scolaire et que des changements dans les trajectoires se présentent par la suite. Dans ces études, l'engagement est évalué à partir d'une mesure globale qui comprend les dimensions affective, cognitive et comportementale, ce qui constitue une limite, comme signalée antérieurement, car cette mesure ne permet pas de préciser les changements vécus par les élèves dans chacune des dimensions de l'engagement scolaire.

Deuxièmement, les dimensions au plan comportemental, affectif et cognitif de l'engagement scolaire peuvent varier de différentes façons chez le même élève dans une période déterminée. Les trois dimensions de l'engagement scolaire: comportementale, affective et cognitive, sont dynamiquement liées (Wang et Peck, 2012), mais elles peuvent suivre des trajectoires différentes au cours du temps (Li et Lerner, 2011; Wang et Eccles, 2011). L'étude de Wang et Eccles (2011) et celle de Li et Lerner (2011) montrent que les trajectoires de l'engagement comportemental, affectif et cognitif varient de différentes manières chez un même élève pendant une même période.

Selon le constat précédent, un élève peut éprouver une décroissance dans son engagement cognitif et en même temps maintenir des niveaux plus stables d'engagement comportemental ou affectif, ou vice-versa. Les différences qualitatives entre chacune des dimensions de l'engagement scolaire indiquent qu'elles peuvent varier en intensité et en durée, car l'engagement scolaire peut être à long terme et stable ou à court terme dans un contexte particulier (Fredricks et al., 2004). Dans les cinq études recensées, les indicateurs utilisés pour mesurer chacune de ces dimensions varient d'une étude à l'autre ce qui constitue l'une des limites pour établir des résultats concluants à ce sujet et l'autre limite est que seulement deux de ces études s'intéressent aux différences des trajectoires de chacune des dimensions de l'engagement scolaire.

Troisièmement, en ce qui concerne les facteurs personnels, familiaux et scolaires influençant les changements, nous constatons que ceux-ci interagissent entre eux et affectent les trajectoires d'engagement scolaire. Finn (1989) considère que l'engagement scolaire est un processus progressif qui commence dès les premières années de scolarité. Dans son modèle conceptuel de participation-identification, les facteurs personnels de l'élève (la participation, l'initiative, la prise de décisions), les facteurs familiaux (l'accent mis sur l'importance de l'école, les encouragements à l'enfant) et les facteurs scolaires (la qualité de l'enseignement) interagissent de telle sorte que les dimensions comportementale et affective de l'engagement scolaire suivent un cycle développemental au cours de la scolarité.

Les résultats des cinq études empiriques recensées ne permettent cependant pas d'expliquer précisément l'influence de ces facteurs et les effets de leur interaction sur les changements de l'engagement scolaire dans le temps ni le type d'effets de ceux-ci sur chacune des dimensions

affective, cognitive et comportementale de l'engagement scolaire. Toutefois, selon nous, certains aspects en lien avec les facteurs personnels et familiaux des élèves s'avèrent pertinents à cette analyse. C'est pourquoi nous les précisons par la suite en soulignant les limites en lien avec les facteurs scolaires.

En ce qui concerne les facteurs personnels, les études recensées permettent d'affirmer que le sexe de l'élève (Janosz et al., 2008; Li et Lerner, 2011; Wylie et Hodgen, 2012), son appartenance ethnique (Li et Lerner, 2011; Wylie et Hodgen, 2012), ses habiletés, sa maturité cognitive (Janosz et al., 2008) constituent des éléments à considérer dans l'étude des changements de trajectoires de l'engagement scolaire. Par rapport aux facteurs familiaux, à partir de la recension, le statut socioéconomique de la famille (Li et Lerner, 2011; Wylie et Hodgen, 2012) est un facteur qui peut influencer des changements dans les trajectoires de l'engagement scolaire.

Enfin, par rapport aux facteurs scolaires qui nous intéressent davantage dans le cadre de la présente étude doctorale, la recension des écrits permet d'avancer que le soutien que l'enseignant offre aux élèves (Wang et Eccles, 2012) et les besoins éducatifs particuliers (Janosz et al., 2008) que certains d'entre eux éprouvent sont des facteurs non négligeables concernant les changements de l'engagement scolaire dans le temps. Toutefois, puisque ces études ne se sont pas intéressées particulièrement à l'influence du facteur scolaire sur les trajectoires d'engagement scolaire des élèves du secondaire, la principale limite que nous identifions concerne leurs résultats, car ceux-ci restent généraux et non concluants à ce sujet. À partir de cet état des connaissances, il s'avère nécessaire d'approfondir l'influence du soutien offert par l'enseignant sur l'engagement scolaire des élèves du secondaire.

## **2.3 Recension des écrits sur le soutien de la part des enseignants**

Les études retenues présentent certaines dimensions du soutien de la part des enseignants qui ont été documentées empiriquement. Nous présentons d'abord une conceptualisation du soutien de la part des enseignants. Ensuite, nous présentons la synthèse des études recensées.

### *2.3.1 Le soutien offert par l'enseignant*

Le soutien offert par l'enseignant peut être défini comme la manière d'encourager et de respecter les élèves (Brewster et Bowen, 2004) et comme le support offert à ces derniers pour favoriser leur développement personnel, social et scolaire (Allen, Pianta, Gregory, Mikami et Lun, 2011; Anderman, Andrzejewski et Allen, 2011; Brewster et Bowen, 2004; Perry, Liu et Pabian, 2010; Schussler, 2009). Selon Pianta et al. (2012), le soutien de l'enseignant comporte le soutien affectif, l'organisation de la classe<sup>6</sup> et le soutien pédagogique. Ces trois dimensions peuvent encourager et améliorer l'engagement scolaire des élèves du secondaire et par conséquent leur réussite scolaire.

### *2.3.2 État des connaissances sur le soutien offert par l'enseignant*

Afin de répondre à la deuxième question préliminaire, cette section présente l'analyse des 13 études retenues. Suite à l'analyse approfondie de ces études, nous avons choisi de présenter les résultats en développant trois sections, soit le soutien affectif, le climat de classe et les pratiques

---

<sup>6</sup> Cette dimension du soutien fait référence au soutien offert par l'enseignant en lien avec l'établissement d'un climat de classe propice à l'apprentissage.

pédagogiques des enseignants. Cette structure nous permet de faire connaître les résultats de la recension des écrits scientifiques en examinant toutes les facettes du soutien que l'enseignant peut offrir aux élèves et elle présente de plus les points de convergence avec les travaux de Pianta et al. (2012). Avant de nous concentrer sur chacune de ces facettes, nous présentons les deux études traitant concomitamment les trois types de soutien.

D'abord, l'étude de Anderman et al. (2011) présente l'influence des attitudes, des comportements et des pratiques des enseignants sur l'engagement des élèves au secondaire. Dans leur étude, ces auteurs développent un modèle intégral dans le but d'expliquer la manière dont les enseignants créent et maintiennent un climat de classe approprié pour soutenir l'engagement et l'apprentissage de leurs élèves. Le soutien offert par les enseignants est défini comme un concept multidimensionnel (Anderman et al., 2011).

Cette étude de Anderman et al. (2011) est menée auprès de 2 864 élèves de la 9<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année et de quatre de leurs enseignants de trois écoles secondaires au sud-est des États-Unis. Dans cette étude, les données sont collectées à partir de la perception qu'ont les élèves de leur enseignant et d'observations en classe. Les observations en classe sont réalisées par cinq étudiants du doctorat connaissant le cadre conceptuel de l'étude et qui ont été formés préalablement pour réaliser ces observations. Les observations de classe décrivent les comportements de l'enseignant par rapport à la nature des tâches, au soutien à l'autonomie, à la reconnaissance, aux stratégies pour la participation et l'interaction des élèves, aux relations interpersonnelles, au soutien social, au soutien à la compréhension et à l'apprentissage. De plus, les observations décrivent les comportements des élèves pendant les activités, ainsi que leur engagement envers la matière.



Le modèle de Anderman et al. (2011) propose trois axes: le soutien à la compréhension, l'établissement et le maintien de la relation enseignant-élève et la gestion de classe. Les résultats soulignent que l'enseignant accomplit ces trois tâches principales en utilisant une gamme de 19 comportements observables et que certains de ceux-ci lui permettent d'accomplir plus d'une tâche. L'annexe E présente les 19 comportements observables de l'enseignant dans le *Grounded model of supportive motivational and learning context* de Anderman et al. (2011). Cette étude constate également que l'engagement des élèves se maintient lorsque l'enseignant réussit ces trois tâches et que les comportements observés des enseignants favorisent aussi l'engagement des élèves. L'une des limites de cette étude est l'échantillon des enseignants, car les quatre enseignants participants ne représentent que deux des matières enseignées, soit les sciences et les études sociales. De plus, l'inclusion de données sur le rendement scolaire des élèves aurait renforcé les résultats.

En deuxième lieu, l'étude de Allen et al. (2011) considère aussi les pratiques d'enseignement, les comportements et les attitudes des enseignants et la gestion de classe comme des facteurs favorisant l'engagement et la réussite scolaire des élèves au secondaire. Cette étude présente les résultats d'un programme d'accompagnement axé sur l'amélioration de l'interaction enseignant-élève dans des classes du secondaire avec des élèves de 11 ans à 18 ans dans le but d'améliorer leur motivation et leur réussite scolaire. Ce programme utilise le cadre conceptuel de Pianta, Hamre et Mintz (2011) (*Classroom Assessment Scoring System-Secondary*; CLASS-S) pour décrire les comportements de l'enseignant et intervenir sur les aspects critiques de l'interaction en classe. Ce cadre conceptuel se concentre sur la manière dont l'interaction enseignant-élève peut favoriser un climat affectif positif, valoriser l'autonomie de l'élève, jouer un



rôle actif dans leur apprentissage et aider l'élève à découvrir la pertinence des apprentissages scolaires dans sa vie. Ce processus se centre aussi sur l'utilisation de différentes stratégies d'enseignement pour aider les élèves à développer leur aspect cognitif et leur permettre de l'appliquer dans la résolution de problèmes.

Cette étude de Allen et al. (2011), menée auprès 78 enseignants de 12 écoles participant pendant 14 mois à l'intervention et ensuite à l'évaluation du programme pendant deux ans, montre que le programme en question a changé la nature des interactions enseignant-élève en améliorant le rendement scolaire des élèves. L'évaluation à la fin de la première année d'application ne présente pas un effet significatif de l'intervention sur le rendement scolaire des élèves appartenant au groupe expérimental par rapport aux élèves du groupe contrôle. Cependant, dans l'année suivant l'application du programme, les résultats montrent un effet significatif positif sur le rendement du groupe expérimental. Selon ces résultats, le programme permet une augmentation de 9 % du rendement scolaire des élèves du groupe expérimental, soit le passage du 50<sup>e</sup> au 59<sup>e</sup> percentile dans les résultats des tests de rendement scolaire.

Les résultats de l'étude de Allen et al. (2011) confirment l'effet médiateur de l'interaction enseignant-élève sur le rendement scolaire de l'élève et constatent des changements permanents dans l'interaction enseignant-élève à partir du programme d'intervention ciblé sur les stratégies du soutien utilisées par l'enseignant. Le programme change le comportement de l'enseignant indépendamment de la matière d'enseignement et produit des effets positifs à long terme chez lui, ce qui influence positivement le rendement scolaire des nouveaux groupes avec lesquels il interagit par la suite.

Les deux études précédentes soulignent l'influence des trois types du soutien offert par l'enseignant sur l'engagement et la réussite scolaire des élèves du secondaire, principalement en ce qui concerne leurs interactions avec les élèves (soutien affectif); leur habileté à gérer leurs classes (l'encadrement); et leur approche pédagogique (soutien pédagogique). Toutefois, ces études n'évaluent pas précisément l'influence de ces trois types du soutien des enseignants sur chacune des dimensions de l'engagement scolaire des élèves. L'effet du soutien offert par l'enseignant sur l'engagement scolaire des élèves reste donc imprécis.

#### *2.3.2.1 Soutien affectif*

La réussite des élèves du secondaire constitue l'un des premiers objectifs à atteindre dans le contexte éducatif actuel. Parmi les facteurs scolaires qui favorisent la réussite scolaire, les interactions enseignant-élève y jouent un rôle fondamental (Den Brok, Brekelmans et Wubbels, 2004). Les enseignants, à travers leurs attitudes, leurs comportements quotidiens et leur habileté à établir et à maintenir une relation positive avec leurs élèves, exercent une influence certaine sur l'attachement de ces derniers à l'école, leur engagement et leur réussite scolaire subséquente (Bergin et Bergin, 2009; Hallinan, 2008; Shaunessy et McHatton, 2009). D'ailleurs, cette influence présente des particularités en raison de l'étape cruciale que vivent les jeunes à cette période de leur vie. D'après l'analyse des études retenues pour la recension, deux aspects sont étudiés davantage sur ce sujet: la qualité des interactions enseignant-élève et le soutien à l'autonomie.

### *2.3.2.2 Qualité des interactions enseignant-élève*

L'environnement social de la classe comporte un facteur important pour l'engagement scolaire des adolescents (Fraser et Kahle, 2007). En effet, compte tenu de leur désir accru d'autonomie, de l'augmentation de leur capacité de réflexion sur des concepts plus abstraits, de leur besoin d'établir des relations positives et gratifiantes avec les pairs et les adultes non parentaux, de l'ouverture à leur autoconscience et du développement de leur sensibilité par rapport aux comparaisons sociales, les jeunes éprouvent différents sentiments, parfois bouleversants, envers leur environnement social (Ryan et Patrick, 2001). Les relations avec les adultes et leurs pairs se modifient par conséquent en fonction des changements dans leurs sujets d'intérêt et dans leurs pensées.

L'étape de l'adolescence devient donc une période durant laquelle la qualité des interactions enseignant-élève influence considérablement les sentiments que les élèves développent envers l'école (Bergin et Bergin, 2009). Ainsi, la nature des attitudes et des comportements des enseignants présente une variable à considérer dans leurs interactions avec leurs élèves. Selon certaines études, les attitudes des enseignants telles que le respect (Brewster et Bowen, 2004; Ryan et Patrick, 2001), la proximité (Allen, Witt et Wheelless, 2007; Roorda, Koomen, Spilt et Oort, 2011) et l'équité (Ryan et Patrick, 2001) produisent un effet positif sur les élèves, car ce type de comportements permet aux adolescents de se sentir en confiance, les invite à la participation, favorise l'actualisation de leurs compétences et leur donne la possibilité de progresser dans leur responsabilisation, leur motivation intrinsèque et leur sentiment de compétence à l'école pour développer graduellement leur autonomie.

Selon Brewster et Bowen (2004), la perception des élèves du soutien affectif des enseignants à travers des attitudes d'intérêt, de respect, de disposition et de motivation, exerce un effet important sur leur engagement scolaire. Pour ces auteurs, le soutien est la manière dont les enseignants écoutent, encouragent et respectent leurs élèves. Plusieurs auteurs utilisent le concept du soutien des enseignants en référence au support offert par ces derniers pour favoriser le développement personnel, social et scolaire chez leurs élèves (Allen et al., 2011; Anderman et al., 2011; Brewster et Bowen, 2004; Perry et al., 2010; Schussler, 2009). Dans leur étude, Anderman et al. (2011) considèrent le soutien affectif des enseignants comme un aspect important du climat de classe. Cet aspect est corrélé aux autres dimensions du soutien des enseignants et permet aux élèves de se sentir valorisés, respectés et en confiance, ce qui contribue à leur engagement scolaire.

En analysant 99 études menées auprès des écoliers et des élèves du préscolaire au secondaire dans leur métaanalyse, Roorda et al. (2011) constatent que la qualité affective de la relation enseignant-élève exerce un effet significatif sur l'engagement et le rendement scolaire des élèves. Dans une autre méta analyse de 105 études, Allen et al. (2007) soulignent que la proximité de l'enseignant influence positivement l'engagement de l'élève de manière significative et par conséquent sa réussite scolaire.

Dans son étude, Perry et al. (2010) s'intéressent aussi aux facteurs de soutien social des adultes et parmi ceux-ci le soutien de l'enseignant, ainsi qu'aux effets directs et indirects de la préparation au choix de carrière sur l'engagement scolaire des élèves et par conséquent sur leur rendement scolaire. Le soutien de l'enseignant mesuré par l'échelle *Teacher Support Scale*

(Metheny, McWhirter, et O'Neil, 2008) évalue la perception des élèves quant à l'intérêt que leurs enseignants manifestent envers eux; au regard positif de leurs caractéristiques et réalités; au soutien affectif offert; aux attentes élevées qui expriment envers eux; ainsi qu'à leur présence et à leur accessibilité au cas de besoin.

Les résultats de l'étude de Perry et al. (2010), menée auprès 285 élèves du secondaire d'une école publique et d'une école privée du Midwest américain montrent que le soutien parental et celui de l'enseignant exercent un effet direct dans la préparation à la carrière. Cette préparation influence directement l'engagement scolaire lequel produit un effet direct et significatif sur les résultats scolaires. Le soutien de l'enseignant exerce un effet direct et significatif sur l'engagement scolaire. Enfin, la préparation à la carrière exerce un effet indirect sur le rendement scolaire à travers l'influence médiatrice de l'engagement scolaire. Ainsi, la relation entre le soutien de l'enseignant et l'engagement scolaire des élèves est influencée par la préparation de la carrière.

Ryan et Patrick (2001) dans leur étude auprès 233 élèves américains du secondaire, s'intéressent à la relation entre la perception que possèdent les élèves de l'environnement social de leur classe et les changements dans leur motivation et leur engagement scolaire pendant la transition de la 7<sup>e</sup> à la 8<sup>e</sup> année. Dans cette étude, l'environnement social de la classe est évalué à partir du soutien de l'enseignant, de la valorisation de l'interaction, du respect mutuel et des objectifs de performance; et la motivation et l'engagement à partir de l'efficacité scolaire et sociale, de l'autorégulation de l'apprentissage et du comportement des élèves. Les analyses confirment que la promotion du respect mutuel se présente comme la dimension la plus importante de l'environnement social de la classe.



Les analyses dans l'étude de Ryan et Patrick (2001) indiquent que l'ambiance de respect mutuel stimule la confiance des élèves dans leur capacité d'apprendre et qu'ils consacrent plus de ressources cognitives pour s'engager dans le travail scolaire, car ils ressentent moins d'anxiété. Par contre, quand le climat de classe stimule la promotion de la performance, l'engagement scolaire est influencé négativement. De plus, quand les élèves perçoivent que l'enseignant compare leurs actions directement avec d'autres élèves, ils expriment moins de confiance dans les interactions avec l'enseignant et manifestent plus de comportements perturbateurs en classe. Les résultats de cette étude montrent conséquemment que lorsque les élèves perçoivent le soutien de la part des enseignants, ils augmentent leur communication et leur bonne relation avec ces derniers, ils s'engagent davantage dans l'apprentissage et ils présentent moins de comportements perturbateurs en classe.

Les études précédentes soulignent l'importance de l'établissement et du maintien des relations respectueuses dans les interactions enseignant-élève. L'habileté des enseignants à montrer un véritable intérêt pour leurs élèves (Den Brok et al., 2004) pour leurs parcours personnels et leurs efforts demeure un aspect fondamental qui assure le succès des enseignants dans l'établissement de relations positives et de soutien avec leurs élèves. Cependant, pour notre étude, les limites de ces études se situent principalement par rapport aux résultats, car bien qu'elles montrent que les enseignants exercent une influence sur l'engagement et la réussite des élèves, ces études ne précisent pas l'incidence de cette influence sur chacune des dimensions de l'engagement scolaire des élèves.



### *2.3.2.3 Soutien à l'autonomie*

L'adolescence représente un moment capital dans la quête d'autonomie<sup>7</sup> et d'identité chez les élèves du secondaire. Les enseignants, étant des adultes significatifs, deviennent alors une source de soutien essentiel dans ce processus et leurs attitudes peuvent fournir aux élèves l'appui dont ils ont besoin. Jang et al. (2010) ont mené une étude auprès de 133 enseignants et leurs 2 523 élèves de neuf écoles secondaires publiques du Midwest américain dans le but d'examiner la relation entre les styles des enseignants et l'engagement de l'élève dans la classe. Cette étude se concentre particulièrement sur l'examen du soutien à l'autonomie et de l'encadrement offert par l'enseignant.

Dans cette étude de Jang et al. (2010), des évaluateurs formés pour l'observation des enseignants réalisent des observations non intrusives en classe. L'observation évalue le soutien à l'autonomie, l'encadrement de l'enseignant, et le comportement d'engagement des élèves. Dans cette étude, le soutien à l'autonomie offert par les enseignants est évalué à partir de trois aspects: l'utilisation des sources extrinsèques ou intrinsèques de la motivation; l'emploi du langage de contrôle ou du langage informatif; et les tentatives de changer ou d'accepter l'attitude négative des élèves. Les résultats montrent une corrélation positive entre l'engagement des élèves en classe et deux des styles d'enseignement au secondaire, soit le soutien à l'autonomie et l'encadrement (Jang et al., 2010). Ces résultats confirment l'importance du soutien à l'autonomie que l'enseignant offre

---

<sup>7</sup> L'autonomie est un besoin fondamental de la personne (Deci et Ryan, 1985) qui se définit comme étant la capacité de prendre des décisions par soi-même.

aux élèves dans leur engagement scolaire. Selon les auteurs, cette étude présente deux limites par rapport à la collecte de données: la possibilité que les enseignants aient modifié leurs styles d'enseignement lors de la présence des observateurs en classe; et aussi que les observateurs aient été biaisés dans leur évaluation du comportement des enseignants.

Selon Reeve, Jang, Carrell, Jeon et Barch (2004), le soutien à l'autonomie offert par l'enseignant constitue un important prédicteur de l'engagement des élèves dans la classe. Ce soutien se traduit principalement par des attitudes qui encouragent les élèves dans leur cheminement et qui produisent un effet positif sur leur engagement et leur rendement scolaire (Reeve et al., 2004). Cette étude montre que les enseignants possédant plusieurs années d'expérience peuvent intégrer des comportements de soutien à l'autonomie dans leur style de gestion de classe pour contribuer à améliorer l'engagement scolaire de leurs élèves. Les résultats de cette étude expérimentale avec 20 enseignants du Midwest américain soulignent que l'engagement scolaire de l'élève devient sensible aux changements dans le style de gestion de l'enseignant.

Dans leur étude, Assor, Kaplan et Roth (2002) montrent également l'importance du rôle actif et empathique des enseignants dans le soutien de l'autonomie des élèves. Les résultats soulignent que les attitudes des enseignants favorisant l'autonomie produisent des effets particulièrement significatifs sur les sentiments des élèves face à leur apprentissage et à leur engagement scolaire. Selon Assor et al. (2002), lorsque les élèves sentent que les enseignants les soutiennent dans leur autonomie, ils développent des attitudes positives envers la tâche et s'engagent alors au niveau comportemental et cognitif.

Les résultats de cette étude (Assor et al., 2002) montrent qu'il existe deux types de comportements des enseignants qui favorisent l'autonomie et produisent des effets particulièrement importants sur les sentiments des élèves envers l'apprentissage et l'engagement cognitif et comportemental, soit: la stimulation de la pertinence et l'acceptation de la critique (Assor et al., 2002). La stimulation de la pertinence se réfère aux efforts explicites des enseignants pour aider les élèves à reconnaître que leur expérience d'apprentissage est adaptée à leurs intérêts, leurs objectifs et leurs valeurs. L'acceptation de la critique fait référence au comportement de l'enseignant qui favorise l'expression des élèves au sujet des aspects qui interfèrent dans la poursuite de leurs objectifs et intérêts. L'impossibilité d'exprimer des opinions brime le besoin des élèves d'autocontrôle et d'expression, particulièrement à l'adolescence. Ainsi, cette étude montre que les enseignants qui permettent aux élèves d'effectuer des choix et acceptent l'expression de la critique de ces derniers favorisent un climat de classe qui les encourage à poursuivre leurs objectifs et à tenir compte de leurs intérêts personnels ce qui produit un impact important sur l'engagement et la réussite scolaire des élèves.

L'équilibre entre l'encadrement et l'autonomie apparaît nécessaire dans le soutien des élèves adolescents. L'étude de Jang et al. (2010) que nous avons présenté précédemment confirme une corrélation positive du soutien à l'autonomie et l'encadrement avec l'engagement des élèves en classe. Les analyses de cette étude montrent que le soutien à l'autonomie constitue un prédicteur de l'engagement individuel et de groupe, tandis que l'encadrement influence seulement l'engagement comportemental en groupe.

Reeve et Jang (2006), pour leur part, effectuent une analyse préliminaire pour confirmer l'association positive entre la perception des élèves de leur autonomie et trois aspects de fonctionnement positif pendant une activité d'apprentissage, soit: l'intérêt/satisfaction, l'engagement comportemental et l'intention de réussir. Ultérieurement, dans une situation d'apprentissage, ces chercheurs évaluent l'influence d'une série de comportements des enseignants de soutien à l'autonomie et de comportements de contrôle sur la perception de l'autonomie chez élèves. Les analyses relèvent trois comportements du soutien à l'autonomie corrélés positivement et significativement avec la perception de l'autonomie chez les élèves et qui expliquent leur variance, soit: offrir des encouragements, leur permettre de travailler à leur manière et favoriser leur expression. Les deux comportements de contrôle corrélés négativement et significativement avec la perception de l'autonomie chez les élèves et qui expliquent leur variance sont: poser des questions de contrôle et utiliser un langage contrôlant. Cette étude montre que les enseignants utilisant le style de soutien à l'autonomie adoptent différents comportements pour susciter l'engagement de leurs élèves comparativement aux enseignants utilisant un style contrôlant.

L'analyse des études portant sur le soutien à l'autonomie confirment que les enseignants qui encouragent l'autonomie des élèves à travers des attitudes positives, en étant à l'écoute de ces derniers, en identifiant leurs besoins, leurs intérêts et leurs préférences, encouragent, par le fait même, l'engagement et facilitent la réussite scolaire des élèves adolescents. Cependant, il reste que l'une des limites identifiées dans ces études concerne l'absence d'une définition du concept d'autonomie. De plus, les indicateurs opérationnalisant le concept d'autonomie ne sont pas non plus précisés ce qui rend difficile la comparaison entre les études. Enfin, les études recensées ne documentent pas l'effet du soutien offert par l'enseignant sur chacune des dimensions de

l'engagement des élèves ni leur rapport avec le risque de décrochage scolaire ou la probabilité de réussite scolaire.

Selon l'analyse des études portant sur le soutien affectif que l'enseignant offre aux élèves, celui-ci exerce une influence sur l'engagement et la réussite de ces derniers. Cependant, cet aspect demeure imprécis puisque les études présentent les attitudes par lesquelles les enseignants réussissent à transmettre du soutien à leurs élèves, mais elles n'examinent pas l'effet de ce soutien sur chaque dimension de l'engagement scolaire des élèves. De surcroît, il est difficile de circonscrire les effets du soutien affectif des enseignants sur l'engagement et la réussite des élèves, car ce type de soutien inclut plusieurs comportements et attitudes qui interviennent aussi sur le climat de classe et sur la qualité des interactions enseignant-élève.

#### *2.3.2.4 Climat de classe*

Le climat de classe est considéré d'une part, comme l'un des plus importants facteurs scolaires qui contribuent à l'engagement de l'élève (Anderman et al., 2011) et d'autre part, comme l'un des trois facteurs scolaires latents du risque de décrochage scolaire (Fortin et al., 2012), les deux autres étant les interactions à l'école et le rendement scolaire (Fortin et al., 2012). La qualité du climat de classe s'avère donc un aspect déterminant en tenant compte particulièrement du fait que dans cette étape de vie l'engagement scolaire diminue chez la majorité des jeunes (Archambault et al., 2009; Janosz et al., 2008).

La capacité des enseignants à gérer leur classe permet aux élèves de se sentir en confiance pour apprendre dans une ambiance proactive (Hallinan, 2008), et ce, particulièrement pour les adolescents puisque le climat négatif de classe influence particulièrement leur engagement scolaire



(Cossette et al., 2004). D'après Ryan et Patrick (2001), l'environnement social constitue un important facteur pour favoriser l'engagement des élèves. Selon plusieurs de ces études, lorsque les élèves perçoivent un climat de classe positif, leur engagement scolaire s'améliore (Anderman et al., 2011; Schussler, 2009; Tucker et al., 2002). L'analyse des études recensées a permis d'identifier deux aspects qui exercent une importante influence sur le climat de classe et sur l'engagement et la réussite scolaire des élèves, soit le respect et l'encadrement offert par les enseignants.

D'abord, la valorisation du respect mutuel est la dimension la plus importante de l'environnement social qui a été aussi traitée dans la section du soutien affectif. Ryan et Patrick (2001) soulignent qu'une ambiance où les élèves se sentent respectés stimule leur confiance dans leur capacité d'apprendre et leur engagement cognitif. De plus, le respect des enseignants envers les élèves en tant qu'apprenants leur transmet la perception qu'ils sont capables d'apprendre (Schussler, 2009). De cette façon, ils se sentent reconnus et valorisés dans leur rôle d'apprenants.

Ensuite, l'encadrement favorise aussi une ambiance adéquate pour les interactions en classe. Les résultats de l'étude de Jang et al. (2010) montrent que l'encadrement offert par les enseignants produit un effet sur l'engagement comportemental des élèves en groupe. Dans leur étude, l'encadrement des enseignants s'évalue à partir de l'efficacité de leurs interactions, dans trois éléments principaux de la gestion de la classe: la qualité des consignes, la qualité des orientations pendant la réalisation d'une activité et la qualité des rétroactions (Jang et al., 2010). Le comportement d'engagement des élèves en groupe s'évalue à partir des attitudes et des



comportements des élèves en classe par rapport à l'attention, à l'effort, à la participation verbale, à la persévérance et à la motivation (Jang et al., 2010). Cette étude montre que les enseignants qui utilisent l'encadrement et le soutien à l'autonomie favorisent grandement l'engagement scolaire des élèves.

Une autre étude, celle de Thijs et Verkuyten (2009), considère que l'encadrement se réfère au rôle des enseignants qui se doivent d'établir des règles formelles et informelles, des exigences claires et des attentes face à la tâche à effectuer. Ce type de comportement est censé augmenter le sentiment de compétence chez les élèves (Thijs et Verkuyten, 2009). Cette étude, menée à partir d'un échantillon de 503 élèves de la 9<sup>e</sup> année d'une grande école secondaire multiethnique aux Pays-Bas, se propose de déterminer l'influence de l'encadrement et de l'implication des enseignants sur l'engagement scolaire des élèves. Les auteurs examinent deux aspects de l'engagement des élèves, soit l'effort et le plaisir, dans une situation planifiée en tenant compte de trois types hypothétiques d'enseignants, soit: enseignants assertifs, enseignants autoritaires et enseignants permissifs. Les analyses montrent que les élèves manifestent plus d'effort avec les enseignants assertifs qu'avec les deux autres types d'enseignants. Les élèves manifestent des niveaux de plaisirs égaux avec les enseignants permissifs et les enseignants assertifs, et plus de plaisir avec les enseignants assertifs qu'avec les enseignants autoritaires. Les résultats soulignent donc que l'engagement scolaire des élèves est associé au comportement des enseignants manifesté par leur encadrement et leur implication.

Dans l'étude de Tucker et al. (2002) auprès de 117 élèves américains, les résultats montrent aussi que l'encadrement offert par les enseignants exerce un effet direct sur la perception qu'ont

les élèves de leur propre compétence. Ainsi, les élèves qui reconnaissent que leurs enseignants expriment des attentes claires en classe et qu'ils établissent des conséquences justes et cohérentes montrent des niveaux plus élevés de perception de leur propre compétence.

L'analyse des études portant sur l'influence du climat de classe sur l'engagement et la réussite des élèves montrent que l'encadrement offert par les enseignants contribue de manière significative à l'établissement d'un climat de classe approprié pour l'engagement des élèves. Toutefois, seulement l'étude de Jang et al. (2010) souligne que l'encadrement exerce une influence particulière sur la dimension comportementale de l'engagement scolaire des élèves. Les autres études ne fournissent pas de résultats spécifiques par rapport à cette dimension. Parmi les études recensées, l'une des limites importantes se trouve dans la méthodologie utilisée puisque les résultats de ces outils d'évaluation proviennent uniquement de la perception qu'en ont les élèves.

#### *2.3.2.5 Pratiques pédagogiques des enseignants*

Les pratiques pédagogiques des enseignants influencent significativement l'engagement à l'apprentissage chez les élèves (Anderman et al., 2011). Dans cette étape de leur vie, les élèves du secondaire développent davantage leur esprit critique et commencent à définir leurs intérêts particuliers pour certains champs de connaissance ou pour des sujets qui stimulent leur curiosité. Cependant, les contenus et les activités proposés en classe ne découlent pas toujours de leurs intérêts. Johnson (2008) réalise une étude avec deux échantillons de 40 élèves chacun appartenant

à deux écoles secondaires aux États-Unis utilisant des approches différentes, soit l'approche traditionnelle et non traditionnelle<sup>8</sup>.

Cette étude de Johnson (2008) examine l'hypothèse que les écoles qui mettent l'accent dans l'apprentissage relationnel répondent davantage aux besoins motivationnels des adolescents. Les résultats montrent que les élèves de l'échantillon de l'école traditionnelle passent plus de temps à réaliser des activités scolaires après les heures de classe que les élèves de l'école non traditionnelle. Les élèves de l'école non traditionnelle emploient 61 % du temps de classe pour participer et effectuer du travail collaboratif tandis que les élèves de l'école traditionnelle utilisent seulement 15 % du temps dans ce type d'activités, puisque 85 % du temps en classe est utilisé pour écouter, regarder une vidéo ou réaliser du travail personnel.

Les analyses sur l'engagement scolaire dans l'étude de Johnson (2008) soulignent que les élèves de l'école non traditionnelle présentent des niveaux d'engagement scolaire plus élevés que ceux de l'école traditionnelle. Par rapport aux différences dans l'engagement des élèves selon la variation de l'approche d'enseignement, les analyses montrent que les élèves de l'école traditionnelle sont plus concentrés à travers les différents types d'activités, mais éprouvent moins d'intérêt dans les différents types d'activités d'enseignement et moins de plaisir dans les activités de lecture et de travail personnel. Des différences significatives entre les deux échantillons se

---

<sup>8</sup> L'auteur définit l'école non traditionnelle comme étant celle qui présente les caractéristiques suivantes: utilisation d'approches pour favoriser la prise de décisions en groupe; évaluation à partir des crédits plutôt que des notes; utilisation du travail collaboratif entre les élèves; et fréquentation scolaire non obligatoire (Johnson, 2008).

remarquent concernant la concentration, l'intérêt et le plaisir. Les résultats confirment une association positive entre les méthodes d'apprentissage collaboratif et l'engagement scolaire, et aussi entre les processus de la pensée et le comportement social. Ainsi, les résultats montrent que les élèves de l'école traditionnelle, où l'approche de collaboration s'utilise rarement, sont susceptibles de s'engager davantage dans les activités parascolaires que dans les activités scolaires. Par contre, les élèves de l'école non traditionnelle sont capables de maintenir un niveau d'intérêt autant dans les activités scolaires que dans les activités parascolaires.

Certaines études décrivent les pratiques pédagogiques des enseignants à partir de la perception qu'ont les élèves du contexte de classe, cependant ces études sont réalisées davantage pour la population du primaire (Anderman et al., 2011). Ce sujet reste donc nébuleux pour l'éducation secondaire. D'ailleurs, peu d'études s'intéressent aux pratiques des enseignants qui favorisent l'engagement scolaire des élèves du secondaire. L'analyse des études retenues pour la recension permet quand même d'identifier certaines pratiques pédagogiques qui soutiennent l'engagement et la réussite des élèves au secondaire. Ainsi, le soutien à la compréhension (Anderman et al., 2011), la stimulation de la pertinence (Allen et al., 2011; Assor et al., 2002), et la collaboration (Johnson, 2008) constituent des orientations possibles pour l'enseignement auprès des élèves du secondaire. Selon Harris (2010, 2011), les enseignants favorisent l'engagement de l'élève par l'entremise de la collaboration entre pairs et aussi par la création de programmes liés aux objectifs personnels des élèves. Toutefois, les études recensées n'approfondissent pas l'influence de ces pratiques sur l'engagement comportemental, cognitif et affectif des élèves du secondaire. De plus, les rares études concernant cet aspect suggèrent la nécessité d'élargir les connaissances à ce sujet.

### *2.3.2.6 Soutien de l'enseignant aux élèves à risque de décrochage scolaire*

Puisque la présente étude s'intéresse au rôle des enseignants dans le soutien de l'engagement scolaire des élèves dans le contexte scolaire, et étant donné que dans le milieu scolaire québécois le nombre d'élèves considérés à risque de décrochage scolaire est très préoccupant, nous avons choisi cette section pour présenter deux études qui portent particulièrement sur les effets du soutien des enseignants sur l'engagement des élèves considérés à risque de décrochage scolaire. D'après Potvin et Rousseau (1992), « les attitudes des enseignants sont plus positives envers les élèves ordinaires qu'envers les élèves en difficulté scolaire. » (p. 125)

Selon Brewster et Bowen (2004), le soutien des enseignants étant défini comme la manière dont les enseignants écoutent, encouragent et respectent les élèves est un important facteur contribuant à diminuer les problèmes de comportement et à augmenter la fréquentation scolaire des élèves considérés à risque de décrochage scolaire. D'après les analyses statistiques de cette étude, menée à partir d'un échantillon de 699 élèves considérés à risque de décrochage scolaire, le soutien des enseignants exerce une influence significative dans les deux variables mesurées, soit: les problèmes de comportement et la perception de l'importance de l'école. L'étude utilise un modèle écologique de la persévérance scolaire qui soutient que les différents éléments du système social affectent l'engagement et la réussite scolaires. Dans ce modèle, les parents et les enseignants, étant le capital social des élèves, influencent de façon directe et positive leur engagement scolaire. Cette étude montre que lorsque le soutien de l'enseignant s'intensifie, les problèmes de comportement diminuent et l'intérêt pour l'école augmente. Ces résultats confirment



donc l'importance du soutien affectif des adultes, notamment celui des enseignants, pour améliorer l'engagement scolaire des jeunes considérés à risque de décrochage scolaire.

Tucker et al. (2002), dans leur étude auprès de 117 élèves de la 1<sup>re</sup> à la 12<sup>e</sup> année, examinent la relation entre la perception qu'ont les élèves du comportement des enseignants et l'engagement des élèves dans une population à faible revenu. Les élèves évaluent le soutien à l'autonomie offert par leurs enseignants en utilisant trois éléments observables dans le comportement de l'enseignant, soit: la manière d'encourager la pensée indépendante chez l'élève, l'implication (intérêt pour les élèves) et l'encadrement (attentes claires et rétroactions). L'étude montre que le soutien à l'autonomie et l'implication de l'enseignant influencent significativement l'engagement scolaire de l'élève. L'implication de l'enseignant représente la variable la plus significative dans l'engagement de l'élève. Les limites de cette étude se trouvent principalement dans l'évaluation de la perception de l'élève, puisqu'elle est évaluée uniquement à un moment précis pendant l'étude, sans être corroborée par l'avis de l'enseignant. En plus, l'échantillon des élèves se compose d'élèves de différents âges ce qui a nui à la précision des analyses. Enfin, dans l'étude, des mesures spécifiques pour évaluer le rendement scolaire ne sont pas incluses.

Les études portant sur le soutien des enseignants dans l'engagement scolaire des élèves considérés à risque confirment l'importance du soutien de l'enseignant auprès de cette population. En plus, à notre connaissance, il n'y a pas d'études qui documentent le rôle des enseignants dans le soutien à l'engagement et à la réussite scolaire de leurs propres élèves dans le contexte d'une classe régulière.



### *2.3.3 Limites des études portant sur le soutien offert par l'enseignant*

D'abord, bien que la majorité des études empiriques définissent dans leur cadre théorique que l'engagement scolaire est un concept multidimensionnel, elles utilisent des outils de mesure où les résultats de l'engagement scolaire se présentent de manière globale, ce qui ne permet pas de connaître les différences tant qualitatives que quantitatives entre l'engagement comportemental, affectif et cognitif des élèves du secondaire. De plus, même si les études montrent que le soutien offert par l'enseignant exerce une influence sur l'engagement des élèves, elles ne précisent pas les caractéristiques qualitatives de cette influence, pas plus que l'incidence sur chacune des dimensions de l'engagement scolaire des élèves du secondaire. Cette limite rend difficile la compréhension des antécédents et des conséquences de l'engagement comportemental, affectif et cognitif dans l'expérience scolaire des élèves (Wang et Eccles, 2012), de même que l'impact sur le risque du décrochage scolaire. D'ailleurs, dans leur étude, Wang et Eccles (2011) notent que les trajectoires de l'engagement comportemental, affectif et cognitif varient de différente manière dans le temps chez la même population examinée. Li et Lerner (2011) ont également trouvé des différences dans les trajectoires de l'engagement comportemental et affectif suivies par les élèves du secondaire. Il s'avère donc pertinent d'étudier les différences qualitatives de l'engagement comportemental, affectif et cognitif chez les élèves du secondaire et le lien avec le risque de décrochage scolaire. En deuxième lieu, l'engagement comportemental est documenté davantage puisqu'il est plus facilement observable, tandis que l'engagement affectif et cognitif présente certaines limites pour son évaluation considérant qu'il faut utiliser des méthodes autres que la simple observation. Selon Appleton et al. (2008), il est nécessaire d'approfondir l'étude de

l'engagement cognitif et affectif, étant donné leurs liens étroits avec l'orientation vers les buts de l'élève, l'autorégulation de son apprentissage et la persévérance dans les activités.

En troisième lieu, la majorité des études opte pour une approche quantitative en utilisant des questionnaires pour évaluer l'engagement de l'élève, alors que cette mesure peut montrer seulement la perception de l'élève dans un moment précis. Il s'avère donc nécessaire d'explorer d'autres approches qui intègrent différentes sources pour la collecte des données (élève, enseignant, observateur externe) et qui incluent un volet qualitatif. Cette nouvelle perspective peut faciliter la compréhension des mécanismes internes qui affectent l'élève, des conditions du contexte scolaire et du soutien offert par l'enseignant pouvant influencer l'engagement scolaire à court, à moyen et à long terme, ainsi que le lien de ces éléments avec le décrochage scolaire.

Enfin, d'après Fredricks et al. (2004), le soutien que l'enseignant offre, l'influence des pairs, l'environnement de classe, le soutien à l'autonomie et les caractéristiques des activités exercent une influence sur l'engagement scolaire des élèves. Selon Klem et Connell (2004), le soutien de l'enseignant est un aspect important pour l'engagement scolaire de l'élève. Les élèves qui perçoivent que leurs enseignants favorisent un environnement d'apprentissage accueillant, structuré dans lequel les attentes sont claires et justes sont plus engagés à l'école (Klem et Connell, 2004). Toutefois, la plupart des études sur ce sujet portent sur l'influence du soutien de l'enseignant sur la dimension affective de l'engagement. Puisque la majorité des études à ce sujet sont plutôt de nature transversale que longitudinale, on ne connaît pas encore les effets à court, à moyen et à long terme du soutien de l'enseignant sur l'engagement cognitif, affectif et

comportemental des élèves (Klem et Connell, 2004). Ce constat conduit au questionnement sur le rôle du soutien de l'enseignant dans la prévention de la problématique du décrochage scolaire.

### 3. PROBLÈME DE RECHERCHE

À partir de la mise en relation de la révision systématique de la littérature scientifique avec le contexte du problème, nous avons identifié certaines limites qui révèlent le besoin de faire avancer les connaissances dans le domaine de recherche de l'intervention éducative et la réussite scolaire. En premier lieu, bien que la majorité des jeunes présente une tendance décroissante dans leur engagement scolaire au cours du secondaire (Janosz et al., 2008; Wang et Eccles, 2011, 2012; Wylie et Hodgen, 2012), certains élèves manifestent des indices plus élevés de désengagement dans leur parcours scolaire (Li et Lerner, 2011), ainsi que des trajectoires d'engagement scolaire plus instables et décroissantes durant leur secondaire (Janosz et al., 2008). Ces élèves présentent un risque significativement élevé de décrochage scolaire (Archambault et al., 2009; Janosz et al., 2008). Toutefois, à partir des études recensées, il n'est pas possible de déterminer les facteurs personnels et contextuels influençant les fluctuations dans l'engagement scolaire des élèves du secondaire. À partir d'une perspective éducative orientée vers la prévention du décrochage scolaire et considérant la nature multidimensionnelle et dynamique de l'engagement scolaire, il s'avère donc nécessaire d'élargir la révision de la littérature afin de dresser le portrait actuel des connaissances empiriques permettant d'identifier les facteurs qui influencent ces changements.

En deuxième lieu, l'examen empirique du rapport corrélationnel et prédictif entre le désengagement scolaire et le décrochage scolaire met en évidence l'association positive significative entre ces deux construits (Fall et Roberts, 2012; Wang et Fredricks, 2014). En effet,

les élèves à risque de décrochage scolaire se distinguent significativement de leurs pairs non à risque par la qualité de leur engagement scolaire (Janosz et al., 2008; Lamote Speybroeck, Den Noortgate et Van Damme, 2013). Cette différence est clairement documentée au plan empirique en ce qui concerne la qualité de l'engagement comportemental (Lamote et al., 2013; Wang et Peck, 2013). Néanmoins, la portée des différences entre ces deux groupes d'élèves en ce qui touche l'engagement affectif et l'engagement cognitif est plutôt imprécise (Appleton, 2012; Fredricks et al., 2004; Wang et Peck, 2013). D'ailleurs, l'incidence de ces deux dimensions de l'engagement scolaire sur le risque de décrochage scolaire est modérément méconnue et souvent négligée dans l'intervention scolaire auprès des élèves à risque (Wang et Peck, 2013), car pour cette population, la dimension comportementale de l'engagement scolaire constitue un objectif prioritaire d'intervention.

En troisième lieu, quant aux facteurs scolaires impliqués dans le rapport entre le désengagement scolaire et le décrochage scolaire, les études soulignent l'influence positive qu'exerce la relation affective enseignant-élève (Roorda et al., 2011) et le soutien offert par l'enseignant (Klem et Connell, 2004; Quin, 2017; Wang et Eccles, 2012, 2013; Wang et Fredricks, 2014; You et Sharkey, 2009) sur le développement de l'engagement scolaire des élèves du secondaire. À ce jour, l'évolution de ce corpus de connaissances a permis de faire avancer le domaine de l'intervention éducative visant la prévention du décrochage scolaire (Sinclair, Christenson, Lehr et Reschly, 2003). Toutefois, l'approche de recherche privilégiée à ce sujet est principalement quantitative. Cette réalité relègue au second plan, du corpus de connaissances scientifiques et subséquemment de l'intervention scolaire fondée sur la recherche, la compréhension approfondie de l'expérience de soutien vécue par l'élève du secondaire et de

l'influence que ce soutien peut exercer sur la qualité de son engagement scolaire. Pourtant, l'engagement scolaire autant que la perception du soutien reçu de la part de l'enseignant constituent des processus multidimensionnels et dynamiques propres à l'élève. Ces processus personnels requièrent d'être considérés dans le cadre d'une perspective écologique (Quin, 2017; You et Sharkey, 2009) et également à partir d'une démarche heuristique de recherche qui tient compte des interactions que les individus établissent entre eux et aussi avec leur environnement (Karsenti et Savoie Zajc, 2011). D'ailleurs, de rares études s'attardent particulièrement à l'examen de ces deux processus en tant que des phénomènes de nature expérientielle chez la population des élèves à risque de décrochage scolaire. En conséquence, à ce jour, le domaine de l'intervention scolaire ne bénéficie pas entièrement de ce type des connaissances scientifiques issues l'approche qualitative de recherche. Cette approche permettrait de saisir la complexité de l'expérience vécue par l'élève à risque de décrochage scolaire au sujet du soutien reçu de la part des enseignants.

#### 4. QUESTION GÉNÉRALE DE RECHERCHE

Dans une perspective orientée vers la prévention du décrochage scolaire, la présente thèse par articles cherche à répondre à la question générale : quel est le rôle du soutien offert par l'enseignant dans le développement de l'engagement scolaire chez les élèves à risque de décrochage scolaire?



## DEUXIÈME CHAPITRE. CADRE DE RÉFÉRENCE THÉORIQUE

Le deuxième chapitre présente le cadre de référence théorique<sup>9</sup> pour notre étude. À notre connaissance, il n'existe pas un modèle théorique traduisant le rapport entre les trois construits au cœur de notre thèse, soit l'engagement scolaire, le soutien offert par l'enseignant et le risque de décrochage scolaire. Nous avons donc élaboré un cadre de référence théorique en nous inspirant du cadre conceptuel de Reeve (2012) et de celui de Finn (1989), ainsi qu'à partir des balises conceptuelles adaptées de la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 1985), du cadre théorique et empirique de Pianta et al. (2012) et des apports théoriques et empiriques de certains auteurs. Dans ce chapitre, nous précisons les fondements théoriques qui permettent de caractériser chacun des construits examinés dans notre étude, ainsi que d'explicitier les rapports entre ceux-ci. De plus, nous proposons une modélisation de notre cadre de référence théorique. Ce chapitre se termine par l'énonciation des objectifs de recherche de l'étude.

---

<sup>9</sup> Dans le cadre de notre thèse, à l'instar de De Ketele et Roegiers (1991), la différence entre cadre de référence théorique et cadre de référence conceptuelle repose sur l'état des connaissances qui existent dans le domaine de recherche de l'intervention éducative et la réussite scolaire et sur le niveau de développement des théories soutenant les études empiriques. Selon ces auteurs, « Si le cadre de référence est élaboré à partir de théories établies, c'est un cadre théorique; s'il émane de simples concepts non encore structurés, la notion de cadre conceptuel est plus appropriée. On appelle le cadre de référence « cadre théorique » ou « cadre conceptuel » selon le niveau des connaissances établies dans un domaine et selon le niveau de développement de la théorie » (De Ketele et Roegiers, 1991, p. 89).

## 1. SOUTIEN À L'ENGAGEMENT SCOLAIRE DES ÉLÈVES

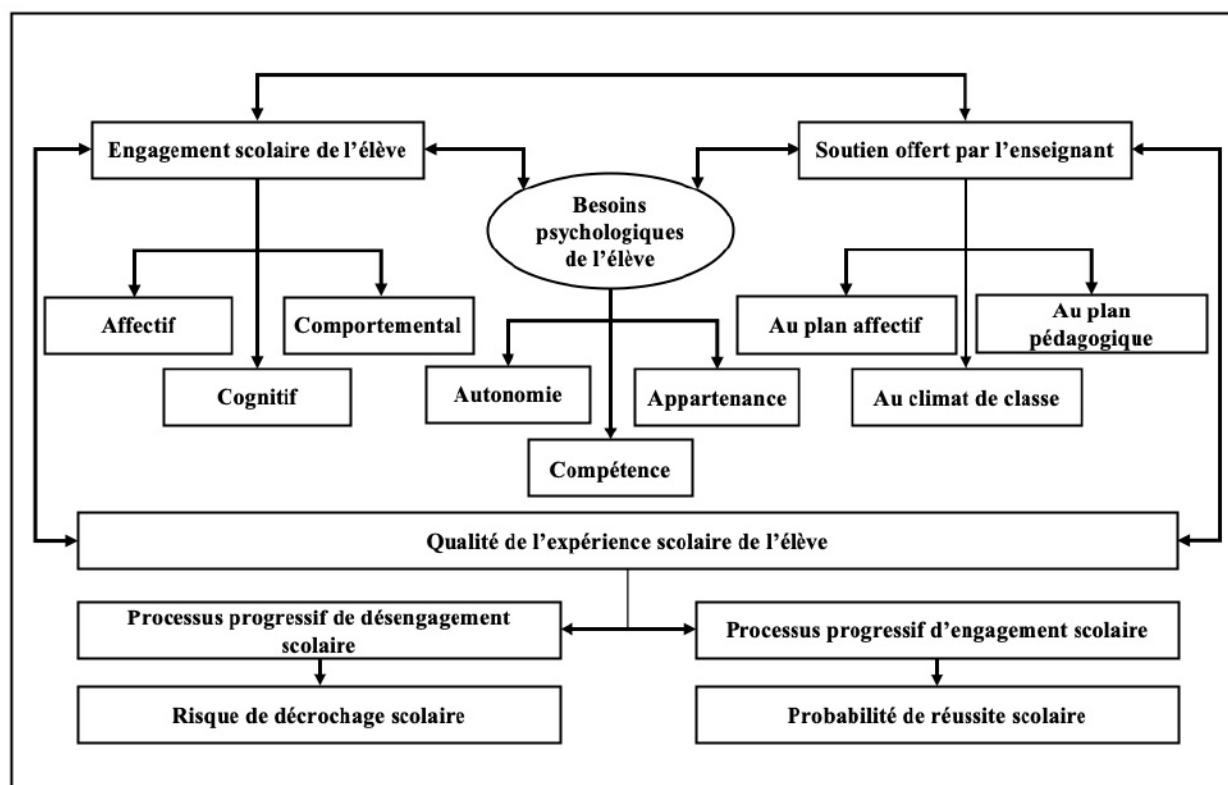
La présente thèse s'inscrit dans la perspective éducative d'étude sur l'engagement scolaire (Finn, 1989). Cette perspective se fonde principalement sur les connaissances issues de la recherche au sujet de la réussite scolaire, la prévention du décrochage scolaire et l'intervention éducative (Eccles et Wang, 2012; Furlong et al., 2003; Reschly et Christenson, 2012). Le cadre de référence pour la présente thèse s'inspire du cadre conceptuel de Reeve (2012), du modèle théorique de Finn (1989), de certaines balises conceptuelles adaptées de la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 1985), du cadre théorique et empirique de Pianta et al. (2012), ainsi que des apports théoriques et empiriques de certains auteurs.

En premier lieu, notre cadre de référence théorique s'inspire du cadre conceptuel de Reeve (2012), le *Student teacher dialectical framework within self-determination theory*. Ce cadre présenté à l'annexe F s'avère pertinent pour comprendre l'influence réciproque entre le soutien de la part de l'enseignant et l'engagement scolaire de l'élève. En deuxième lieu, le modèle conceptuel de Participation-Identification de Finn (1989) illustré à l'annexe G se révèle également pertinent à notre cadre de référence. En effet, ce modèle apporte la compréhension de l'engagement scolaire et du décrochage scolaire comme des processus progressifs d'engagement ou de désengagement scolaire respectivement. En troisième lieu, notre cadre de référence considère des balises conceptuelles adaptées de la théorie de l'autodétermination (TAD; Deci et Ryan, 1985). La TAD apporte à notre cadre de référence la compréhension de l'influence réciproque entre les besoins psychologiques fondamentaux d'autonomie, d'appartenance et de compétence à la base de l'engagement scolaire (Deci et Ryan, 1985) et les facteurs contextuels. Dans la présente thèse,

nous nous intéressons particulièrement aux caractéristiques du soutien offert par les enseignants comme le facteur contextuel à examiner. En quatrième lieu, le cadre théorique et empirique de Pianta et al. (2012) le *Teaching Through Interactions* schématisé à l'annexe H apporte la compréhension des différentes dimensions du soutien de l'enseignant à l'apprentissage, au développement et à l'engagement scolaire des élèves. Plus précisément, notre cadre de référence s'inspire de celui de Pianta et al. (2012) en ce qui touche les dimensions de soutien de la part de l'enseignant aux plans affectif, pédagogique et du climat de la classe.

### **1.1 Modélisation du cadre de référence théorique**

Notre cadre de référence, modélisé à la figure 1, constitue le référentiel théorique pour l'analyse conceptuelle des données dans notre étude. Ce référentiel théorique examine les différents aspects de l'engagement affectif, cognitif et comportemental des élèves du secondaire, les besoins psychologiques de l'élève à la base de son engagement scolaire, les dimensions du soutien offert par l'enseignant, ainsi que les rapports réciproques entre ceux-ci qui façonnent la qualité de l'expérience scolaire des élèves.



Note. Figure inspirée de Reeve, 2012; Deci et Ryan, 1985; Finn, 1989 et Pianta et al., 2012

Figure 1. Modélisation du cadre de référence. Soutien à l'engagement scolaire des élèves.

D'abord, notre cadre de référence tient compte du fait que les élèves entreprennent leur secondaire à différents niveaux d'engagement scolaire et que par la suite, celui-ci se modifie en fonction de l'influence des facteurs personnels et contextuels (Janosz et al., 2008; Wang et al., 2015; Wylie et Hodgen, 2012). En conséquence, lorsque l'élève interagit avec ses enseignants, il détient déjà un certain niveau d'engagement affectif, d'engagement cognitif et d'engagement comportemental par rapport à la matière d'enseignement, à l'apprentissage et à l'école. Certaines interactions entre les enseignants et les élèves prennent la forme d'un type de soutien soit au plan affectif, au plan pédagogique et sur le plan du climat de classe. Nous

considérons l'influence réciproque entre le soutien de la part de l'enseignant et l'engagement scolaire de l'élève (Reeve, 2012) qui se développe de façon progressive dans des interactions concrètes réalisées dans l'environnement scolaire. Dans les interactions de soutien, l'élève mobilise ses ressources internes, concrètement les besoins psychologiques d'autonomie, de compétence et d'appartenance qui sont à la base de son engagement scolaire (Deci et Ryan, 1985) tout en recevant et en intériorisant simultanément de nouvelles ressources internes à s'engager (Reeve, 2012). Lorsque l'expérience scolaire répond aux besoins psychologiques de l'élève, il s'engage positivement et éprouve un sentiment de bien-être qui facilite ultérieurement l'augmentation de son engagement scolaire (Reeve, 2012; Ryan et Deci, 2002). Enfin, notre cadre de référence considère que la qualité de l'expérience scolaire au cours du secondaire peut entraîner soit un processus progressif d'engagement qui augmente les probabilités de réussite scolaire de l'élève ou bien un processus progressif de désengagement qui le place dans une situation de risque de décrochage scolaire (Finn, 1989).

## **1.2 Engagement scolaire de l'élève**

L'engagement scolaire a été principalement étudié à partir de deux perspectives, la perspective éducative (Furlong et al., 2003) et les théories de la motivation (Eccles et Wang, 2012; Reschly et Christenson, 2012; Skinner, Kindermann, Connell et Wellborn, 2009). Finn (1989) introduit la perspective éducative dans l'étude de l'engagement scolaire à partir de son modèle théorique de participation-identification (Eccles et Wang, 2012; Furlong et al., 2003; Reschly et Christenson, 2012). Dans le modèle théorique de Finn (1989), la réussite et le décrochage scolaire sont considérés, respectivement, comme des processus progressifs d'engagement ou de



désengagement de l'école. D'après Finn (1989), l'engagement scolaire de l'élève est influencé par ses compétences scolaires, par la qualité de ses expériences scolaires et par la qualité de l'enseignement offert dans le contexte scolaire. De plus, l'engagement scolaire de l'élève se développe dans un cycle progressif qui débute dès les premières années de scolarité et se poursuit tout au long de son parcours scolaire en fonction de son expérience scolaire (Finn et Zimmer, 2012). En effet, d'après certaines études, l'expérience d'engagement de l'élève à l'école secondaire est fortement influencée par le soutien que les enseignants lui apportent (Klem et Connell, 2004). Notamment, la qualité des interactions de l'élève dans le contexte scolaire (Patrick, Ryan et Kaplan, 2007; Ryan et Patrick, 2001) particulièrement avec ses enseignants (Hallinan, 2008; Wang et Eccles, 2012) favorise son sentiment d'appartenance à l'école et son engagement scolaire subséquent. L'engagement scolaire peut donc être influençable par le contexte scolaire, contrairement à d'autres caractéristiques de l'élève plutôt statiques telles que le statut socioéconomique ou l'origine ethnique (Finn et Rock, 1997; Finn et Voelkl, 1993). Notre étude s'inscrit donc dans cette perspective éducative. Cette perspective se base sur la théorie et la recherche concernant la réussite scolaire ainsi que sur la théorie de la prévention du décrochage scolaire et l'intervention sur cette problématique.

Dans notre cadre théorique, l'engagement scolaire fait référence au lien que développe l'élève avec l'apprentissage et l'école (Appleton et al., 2008; Wang et Fredricks, 2014). Ce lien se tisse à travers un processus dynamique qui peut varier au cours des années (Finn, 1989; Finn et Zimmer, 2012; Fredricks et al., 2004) en fonction de l'interaction des facteurs personnels de l'élève et des facteurs contextuels de l'école et de la famille (Janosz et al., 2008; Li et Lerner, 2011; Wang et Eccles 2012; Wylie et Hodgen, 2012). En effet, l'engagement scolaire est un concept

multidimensionnel (Fredricks et al., 2004) qui fait référence aux perceptions, sentiments, pensées et comportements de l'élève par rapport à l'apprentissage et à l'école (Wang et Fredricks, 2014) et qui détermine sa réussite scolaire subséquente (Finn, 1989). Les dimensions affective, cognitive et comportementale de l'engagement scolaire (Fredricks et al., 2004) permettent de caractériser la qualité de ce lien (Wang et Fredricks, 2014) et le niveau de son investissement personnel (Appleton et al., 2008). Ces trois dimensions sont dynamiquement liées entre elles (Fredricks et al., 2004; Wang et Eccles, 2011; Wang et Peck, 2013) et elles peuvent présenter des trajectoires qui évoluent de manière différente dans le temps (Archambault et al., 2009; Li et Lerner, 2011; Wang et Eccles, 2011; Wang et Peck, 2013). Ces dimensions sont aussi malléables (Finn, 1989; Fredricks et al., 2004), car l'élève peut vivre des changements qualitatifs dans son engagement scolaire au plan affectif, cognitif et comportemental en fonction de la qualité de son expérience scolaire et de facteurs personnels et contextuels. Le caractère dynamique et malléable de l'engagement scolaire constitue un aspect primordial à étudier dans la population des élèves considérés à risque de décrochage scolaire tenant compte du potentiel d'intervention que celui-ci offre dans le contexte scolaire.

### *1.2.1 Engagement affectif, engagement cognitif et engagement comportemental*

La nature multidimensionnelle de l'engagement scolaire offre une caractérisation riche sur la manière dont l'élève se sent, pense et agit par rapport à l'apprentissage et à l'école (Wang et Fredricks, 2014). Toutefois, la caractérisation de l'engagement affectif et de l'engagement cognitif diffère d'une étude à l'autre (Fredricks et al., 2004) en raison des cadres théoriques de référence utilisés. D'ailleurs, les outils de mesure spécifiques pour évaluer ces trois types d'engagement

varient aussi d'une étude à l'autre quant aux indicateurs considérés pour leur caractérisation (Fredricks et al., 2011).

Dans la présente étude, l'engagement affectif réfère au degré du développement des sentiments positifs chez l'élève par rapport à l'apprentissage et à l'école (Fredricks et al., 2004), qui développe son identification à l'école et qui inclut son sentiment d'appartenance à l'école et sa valorisation (Li et Lerner, 2011; Wang et al., 2015; Wang et Fredricks, 2014). Le sentiment d'appartenance se développe chez l'élève par l'expérience de se sentir partie intégrante de l'environnement scolaire, alors que la valorisation se développe à partir de la reconnaissance de l'importance de l'école comme milieu d'apprentissage et de socialisation qui favorise sa réussite scolaire (Finn, 1989) et son développement personnel (Wang et Peck, 2013). Ce lien que développe l'élève avec l'apprentissage et l'école est influencé par la perception qu'il a du soutien à l'apprentissage offert par sa famille, ses enseignants ainsi que ses camarades de classe (Appleton et al., 2008; Appleton et al., 2006; Betts, Appleton, Reschly, Christenson et Huebner, 2010; Lovelace, Reschly, Appleton et Lutz, 2014).

L'engagement cognitif fait référence, dans notre étude, au degré de pertinence perçu par l'élève de l'apprentissage et de l'école dans son projet scolaire et dans sa vie future (Appleton et al., 2006; Betts et al., 2010; Lovelace et al., 2014; Walker et Greene, 2009). De plus, l'engagement cognitif concerne l'appréciation que fait l'élève de sa propre compétence pour apprendre (Fredricks et McColskey, 2012; Walker et Greene, 2009) et du contrôle qu'il exerce sur sa réussite scolaire à l'aide de l'appropriation et l'utilisation des stratégies cognitives et métacognitives (Fredricks et McColskey, 2012; Harlow, DeBacker et Crowson, 2011).

L'engagement cognitif est alors l'ensemble des pensées et des stratégies cognitives et métacognitives que développe l'élève qui lui permet de fournir les efforts nécessaires pour apprendre et réussir l'école.

Les dimensions affective, cognitive et comportementale de l'engagement scolaire sont dynamiquement liées entre elles (Fredricks et al., 2004; Wang et Eccles, 2011; Wang et Peck, 2013) et elles peuvent présenter des trajectoires qui évoluent de manière différente dans le temps (Archambault et al., 2009; Li et Lerner, 2011; Wang et Eccles, 2011; Wang et Peck, 2013). Ainsi, un élève peut éprouver une décroissance dans son engagement cognitif et en même temps maintenir des niveaux plus stables d'engagement comportemental et d'engagement affectif, et vice-versa (Wang et al., 2015).

L'engagement scolaire est aussi de nature dynamique et malléable (Finn, 1989; Finn et Zimmer, 2012; Fredricks et al., 2004), car l'élève peut vivre des changements qualitatifs au plan affectif, cognitif et comportemental dans le lien qu'il établit envers l'apprentissage et l'école en fonction de l'interaction entre ses caractéristiques personnelles et les facteurs contextuels de son école et de sa famille. Le caractère dynamique et malléable de l'engagement scolaire constitue un aspect primordial à étudier dans la population des élèves considérés à risque de décrochage scolaire. En effet, l'étude de la perception du soutien fourni par les enseignants qu'ont les élèves à risque peut fournir une compréhension approfondie sur la portée de l'influence de ce facteur contextuel sur les changements dans la qualité du lien qu'ils développent à l'égard de l'apprentissage et de l'école.

### *1.2.2 Engagement scolaire et autodétermination chez l'élève*

Les dimensions de l'engagement scolaire sont malléables (Fredricks et al., 2004), car l'élève peut vivre des changements qualitatifs dans son engagement scolaire au plan affectif, cognitif et comportemental en fonction de la qualité de son expérience scolaire et de facteurs personnels et contextuels. Parmi les facteurs personnels, le type de motivation que mobilise l'élève dans le contexte scolaire façonne la qualité de son engagement scolaire. En effet, d'après la théorie de l'autodétermination (TAD; Deci et Ryan, 1985), l'élève peut atteindre différents niveaux de motivation qui se situent sur un continuum d'autodétermination qui comprend la démotivation, la motivation contrôlée et la motivation régulée, ce qui lui permet de s'engager à différents degrés sur le plan scolaire. Dans ce continuum, la démotivation se situe en tant qu'une forme de motivation non autodéterminée caractérisée par des comportements non régulés (Ryan et Deci, 2002). Ensuite, la motivation contrôlée se manifeste dans différents types de motivation extrinsèque selon le niveau d'autorégulation des comportements. Ainsi, la motivation contrôlée peut être conditionnée par une régulation externe, par une régulation introjectée, par une régulation identifiée ou par une régulation intégrée (Ryan et Deci, 2002). Enfin, la motivation autorégulée se place sur le continuum en tant qu'un type de motivation intrinsèque et autodéterminée (Ryan et Deci, 2002). Sur le plan de l'engagement scolaire, les formes de motivation contrôlée plus autodéterminées, soit de régulation identifiée et de régulation intégrée, permettent à l'élève de s'engager dans des activités scolaires qui ne lui sont pas intrinsèquement satisfaisantes, mais pour lesquelles il peut identifier certaines conséquences et retombées positives (Sarrazin et Trouilloud, 2006). Le caractère dynamique et malléable de l'engagement scolaire constitue un



aspect primordial à étudier dans la population des élèves considérés à risque de décrochage scolaire tenant compte du potentiel d'intervention que celui-ci offre dans le contexte scolaire.

### **1.3 Besoins psychologiques de l'élève à la base de son engagement scolaire**

Notre cadre de référence théorique intègre la TAD (Deci et Ryan, 1985) pour expliquer que l'élève possède des tendances intrinsèques qui favorisent la motivation à s'engager dans son apprentissage et à fonctionner positivement à l'école indépendamment des variables comme l'âge, le sexe, le statut socioéconomique, l'ethnie ou l'origine culturelle (Deci et Ryan, 1985; Ryan et Deci, 2002). Selon la TAD, les trois besoins psychologiques d'autonomie, de compétence et d'appartenance sont à la base de la motivation de l'élève à s'engager dans son apprentissage et à l'école (Deci et Ryan, 1985). Lorsque le contexte répond à ces besoins, l'élève s'engage positivement et éprouve un sentiment de bien-être qui facilite ultérieurement l'augmentation de son engagement scolaire (Reeve, 2012; Ryan et Deci, 2002). La TAD considère donc l'importance de la motivation intrinsèque et de l'interaction de celle-ci avec les caractéristiques du contexte qui favorisent l'engagement dans une activité (Eccles et Wang, 2012). D'ailleurs, Reeve (2012) accorde une importance particulière à la relation enseignant-élève dans son cadre conceptuel, comme l'un des facteurs du contexte scolaire qui peuvent jouer un rôle dans le développement de l'autonomie, de la compétence et de l'appartenance de l'élève, ainsi que dans le développement de l'engagement scolaire de ce dernier.

Dans notre étude, le besoin d'autonomie réfère au besoin psychologique de l'élève de faire des choix et de prendre des décisions par lui-même en cohérence de ses intérêts, préférences, besoins et désirs (Reeve, 2009, 2017). Ce besoin est satisfait dans le contexte scolaire lorsque

l'élève a l'occasion de choisir parmi certaines activités proposées, ainsi que lorsqu'il peut prendre des décisions sur son propre processus d'apprentissage comme les stratégies qu'il utilise dans une tâche spécifique. Le besoin de compétence renvoie au besoin psychologique de se reconnaître efficace ainsi que de l'être afin de répondre aux défis posés dans un environnement particulier (Reeve, 2009, 2017). En contexte scolaire, ce besoin est accompli lorsque l'élève se sent capable d'apprendre et d'atteindre les résultats désirés en fonction des efforts qu'il fournit dans son apprentissage. Le besoin d'appartenance réfère au besoin psychologique de l'élève d'établir des relations positives et sécurisantes avec les personnes de son environnement (Reeve, 2009, 2017). Dans le contexte scolaire, ce besoin est satisfait par l'établissement des relations positives avec ses enseignants, ses amis et camarades de classe. Quand le contexte scolaire répond aux besoins d'autonomie, de compétence et d'appartenance, notamment au moyen d'un soutien adapté à l'élève, celui-ci s'engage positivement sur le plan scolaire (Reeve, 2012; Ryan et Deci, 2002).

D'après la TAD, parfois les élèves se désengagent et se désintéressent de l'apprentissage et de l'école. Cette théorie propose alors un continuum de motivation où existent différents types de motivation. Ainsi, la démotivation, la motivation contrôlée et la motivation autoréglée se situent sur ce continuum en fonction du degré de régulation sous-jacente, soit la non-régulation, la régulation externe, l'intégration de l'autorégulation et la régulation intrinsèque (Deci et Ryan, 2008; Ryan et Deci, 2002). Selon Deci (1980), la régulation intrinsèque de la motivation permet à l'élève de décider de ses comportements en fonction de ses besoins internes, de ses sentiments et de ses pensées. Toutefois, le contexte joue aussi un rôle fondamental de sorte que les caractéristiques de l'environnement scolaire peuvent potentiellement supporter et encourager cette motivation intrinsèque ou au contraire lui nuire (Reeve, 2012).

#### **1.4 Soutien de l'enseignant à l'engagement scolaire de l'élève**

Dans le cadre de la présente étude, le soutien de l'enseignant réfère à la manière dont l'enseignant écoute, encourage et respecte les élèves (Brewster et Bowen, 2004) et à l'appui qu'il leur fournit pour favoriser leur développement personnel, social et scolaire (Allen et al., 2011; Anderman et al., 2011). Nous nous intéressons particulièrement à la perception qu'a l'élève à l'égard du soutien de la part de l'enseignant manifesté par l'intérêt que ce dernier lui accorde et de l'aide qu'il lui offre dans le contexte scolaire (Patrick et al., 2007).

Le soutien de l'enseignant est de caractère multidimensionnel (Anderman et al., 2011) parce qu'il inclut une dimension affective, une dimension de soutien pédagogique et une dimension de soutien au climat de classe (Kiefer, Alley et Ellerbrock, 2015; Pianta et al., 2012). Ces dimensions ont été caractérisées différemment dans les études à ce sujet selon le cadre de référence utilisé. Dans le contexte de notre étude, le soutien affectif réfère au degré d'implication et de proximité que l'enseignant montre dans les interactions avec ses élèves, à la manière dont il encourage, accepte, respecte et fait confiance aux élèves, ainsi qu'à la manière dont il fait savoir aux élèves qu'ils sont capables de réussir (Strati, Schmidt et Maier, 2017). Le soutien pédagogique fait référence à la façon dont l'enseignant assure la compréhension de la matière et offre de l'aide aux élèves pour favoriser leur apprentissage (Pianta et al., 2012). Le soutien au climat de la classe, dans notre étude, fait référence à la qualité de l'ambiance afin que celle-ci soit propice à l'apprentissage (Pianta et al., 2012). Ce type de soutien se manifeste par la clarté et la pertinence des consignes, d'orientations et de rétroactions de la part de l'enseignant (Jang et al., 2010), ainsi que par sa gestion des comportements des élèves. Ces dimensions du soutien favorisent le

développement de l'engagement scolaire de l'élève comme un processus contextualisé qui est influencé par les interactions dans l'environnement de la classe (Pianta et al., 2012).

## 2. OBJECTIFS DE RECHERCHE

Dans une perspective orientée vers la prévention du décrochage scolaire, cette étude cherche à répondre à la question générale de recherche : quel est le rôle du soutien offert par l'enseignant dans le développement de l'engagement scolaire chez les élèves à risque de décrochage scolaire? Pour ce faire, cette étude se propose d'examiner le rapport entre l'engagement scolaire des élèves, le soutien offert par les enseignants et la prévention du décrochage scolaire. Cet examen implique l'analyse des facteurs influençant les fluctuations dans l'engagement scolaire des élèves du secondaire; l'examen des caractéristiques discriminantes dans l'engagement scolaire entre les élèves à risque et ceux non à risque; et la compréhension du rôle de la perception qu'ont les élèves à risque du soutien fourni par leurs enseignants dans le développement de leur engagement scolaire. Les objectifs de recherche se formulent ainsi :

- 1) Dresser le portrait actuel des connaissances sur les facteurs influençant les fluctuations de l'engagement scolaire des élèves au cours de leur secondaire.
- 2) Identifier les caractéristiques de l'engagement affectif et cognitif qui différencient les élèves du secondaire considérés à risque de décrochage scolaire de leurs pairs non à risque.
- 3) Fournir une compréhension approfondie du rôle joué par le soutien de la part des enseignants, tel que perçu par les élèves à risque, dans le développement de leur engagement scolaire.

### **TROISIÈME CHAPITRE. CADRE MÉTHODOLOGIQUE DE RECHERCHE**

Le troisième chapitre présente le cadre méthodologique de la recherche. Dans ce chapitre, nous précisons d’abord la nature de l’objet d’étude et nous énonçons notre posture épistémologique de recherche. Par la suite, la méthodologie pour répondre à la question de recherche à partir des trois objectifs de recherche est décrite. Ainsi, nous présentons d’abord la méthodologie pour atteindre le premier objectif de recherche de la présente thèse. Puis, nous présentons le devis mixte de recherche utilisé pour atteindre le deuxième objectif et le troisième objectif de notre étude. Dans ce chapitre, nous explicitons la population ciblée et l’échantillon de l’étude; les instruments et les procédures pour la collecte des données de la recherche source<sup>10</sup>; les approches d’analyse qualitative et quantitative utilisées dans notre étude; ainsi que les considérations éthiques et déontologiques de la recherche source. Ce chapitre se conclut sur l’explicitation du lien de complémentarité des trois articles scientifiques et de la place de la thèse à l’intérieur de la thématique du doctorat en éducation « Interrelation entre recherche, formation et pratique ».

---

<sup>10</sup> Notre étude s’inscrit dans les travaux de la Chaire de recherche de la CSRS sur l’engagement, la persévérance et la réussite des élèves sous la direction de Mme Anne Lessard, Ph.D., et nous utilisons des données recueillies dans le cadre de la recherche source « Développement, implantation et évaluation de modalités d’accompagnement du personnel scolaire investi auprès des élèves à risque de décrochage scolaire dans le cadre du programme d’engagement à la persévérance scolaire (PEPS) » (Lessard, 2012a).



## 1. NATURE DE L'OBJET D'ÉTUDE ET POSTURE ÉPISTÉMOLOGIQUE DE RECHERCHE

Dans le cadre de notre étude, la nature de l'objet d'étude « l'engagement scolaire de l'élève à risque et sa perception de soutien de la part de l'enseignant » est multidimensionnelle. Effectivement, l'objet d'étude comporte des réalités personnelles de l'élève à risque lui-même, des réalités partagées et des réalités indépendantes de lui. L'objet d'étude inclut d'abord des réalités personnelles de l'élève à risque qui comprennent des structures subjectives élaborées à partir de ses vécus et de la signification qu'il attribue à ses expériences, ainsi que de ses ressources et mécanismes personnels pour faire face aux défis. En deuxième lieu, l'objet d'étude inclut des réalités partagées entre les élèves et les enseignants qui comprennent les structures élaborées à partir de l'interaction quotidienne entre eux; la signification des normes et des routines qu'ils élaborent conjointement; les manières d'interagir entre eux; et en général le climat qu'ils développent autour de leur relation. Enfin, les réalités indépendantes de l'objet d'étude comprennent les structures déjà existantes dans le contexte scolaire actuel telles que les systèmes de normes et de fonctionnement des écoles; les conceptions véhiculées sur la réussite scolaire, sur le décrochage scolaire, sur le statut d'élève à risque, entre autres. Plus largement, les réalités indépendantes de l'objet d'étude concernent le corpus des connaissances élaboré et accepté par la communauté scientifique à son sujet dans le domaine de recherche de l'intervention éducative et de la réussite scolaire.

Conformément à ce qui précède, examiner le rapport entre l'engagement scolaire et la prévention du décrochage à partir de l'analyse des caractéristiques discriminantes entre les élèves

à risque et ceux non à risque et de l'examen du rôle joué par la perception de soutien dans le développement de l'engagement scolaire chez les élèves à risque implique, à la base, l'étude de la nature complexe d'une réalité dynamique, interactive et multidimensionnelle. Cette réalité est dynamique et interactive, car elle se construit par l'acteur principal (élève à risque) qui est un sujet en constante transformation. Cette réalité est aussi teintée par de multiples interactions entre les acteurs impliqués (élève à risque, pairs, enseignants, autre). De plus, elle est dépendante des conditions d'un contexte situé précis (environnement écologique de l'élève à risque). En effet, la nature de l'objet d'étude est façonnée par des systèmes de signification véhiculés par les acteurs impliqués (élèves, enseignants, autres); et par des interactions que ces acteurs établissent entre eux et avec leur environnement (milieu scolaire, contexte de classe, autre). L'objet d'étude se révèle ainsi comme étant un phénomène dynamique et interactif susceptible d'être examiné dans le cadre d'une démarche interprétative à partir de la compréhension des significations que les acteurs (élèves à risque) leur accordent.

Parallèlement, l'objet d'étude renvoie aux construits multidimensionnels (engagement scolaire de l'élève, soutien de la part de l'enseignant, décrochage scolaire) élaborés et acceptés dans le domaine de recherche de l'intervention éducative et de la réussite scolaire. Ainsi, l'objet d'étude se révèle comme un phénomène susceptible d'être objectivé à partir de la démarche de recherche orientée vers la généralisation des processus et de leur fonctionnement. À la lumière de ce qui précède, l'objet d'étude requiert une démarche cohérente et rigoureuse de recherche ayant une finalité qui complémente la subjectivité et l'objectivité. Dans ce contexte, l'étude de l'objet d'étude poursuit sa lecture intelligible (Paillé et Mucchielli, 2016) afin de produire des connaissances transférables au contexte socioéducatif actuel.

Du point de vue ontologique, l'objet d'étude au cœur de cette thèse est donc multidimensionnel et comporte des réalités subjectives, intersubjectives et objectives (Creswell, 2014). Considérant cette nature, il ne peut pas être étudié uniquement à partir d'un des paradigmes traditionnels de la recherche, soit le positivisme ou le constructivisme. De plus, il suppose une perspective épistémologique particulière de la part du chercheur. D'après notre analyse, le pragmatisme s'agence à l'objet d'étude et à notre posture épistémologique de recherche.

Le pragmatisme, comme perspective épistémologique, souligne le rapport entre la connaissance et l'action (Gauchotte, 1992). Cette posture épistémologique évite de se positionner à partir du positivisme ou du constructivisme, aux méthodes et aux types de logique utilisés (Teddlie et Tashakkori, 2009). En revanche, le pragmatisme intègre le point de vue objectif et subjectif pour connaître et comprendre la réalité (Teddlie et Tashakkori, 2009). Cette perspective épistémologique contourne donc le clivage entre objectivité subjectivité, généralisation particularisation, réalisme relativisme (Teddlie et Tashakkori, 2009) concernant le rapport du chercheur à l'objet d'étude, en lui offrant la possibilité de se positionner sur un continuum entre la démarche explicative et la démarche compréhensive. Ce caractère du pragmatisme convient à la nature de notre objet d'étude qui se révèle multidimensionnelle et qui comprend des réalités subjectives, intersubjectives et objectives.

Le pragmatisme propose l'utilisation de différentes méthodes de recherche en fonction de l'utilité qu'elles peuvent offrir pour chercher des réponses aux questions et aux problèmes (Creswell, 2014). Concernant le type de logique utilisé, ce paradigme considère le processus de recherche comme un cycle dynamique où la logique inductive et la logique déductive du chercheur

jouent chacune leur rôle selon l'étape de recherche et le type de connaissance produite (Teddle et Tashakkori, 2009). De plus, le pragmatisme reconnaît un troisième type de logique, l'abduction, qui permet au chercheur de produire de nouvelles hypothèses à partir des deux autres logiques (Teddle et Tashakkori, 2009). Selon Wheeldon (2010), l'abduction<sup>11</sup> est un type de logique fondamental dans la production des nouvelles connaissances, car ce type de raisonnement permet de combiner des connaissances existantes pour chercher des solutions aux problèmes de recherche à partir de l'intégration des théories et des approches. Dans le cadre de notre recherche, puisque la nature de l'objet d'étude se révèle complexe et multidimensionnelle et que celui-ci doit être étudié tant par une démarche explicative que compréhensive, il est nécessaire de faire appel à un devis de recherche qui réponde aux considérations ontologiques et épistémologiques déjà exposées.

## 2. MÉTHODOLOGIE POUR ATTEINDRE LE PREMIER OBJECTIF DE RECHERCHE

Le premier objectif de recherche de la présente étude doctorale cherche à dresser le portrait actuel des connaissances sur les facteurs influençant les fluctuations de l'engagement scolaire des élèves au cours de leur secondaire. Pour atteindre cet objectif, nous avons utilisé la méthodologie proposée par Bearman et al. (2012) qui oriente la réalisation d'une révision systématique de la littérature scientifique. Cette méthodologie comporte les étapes suivantes : (1) la formulation de la

---

<sup>11</sup> « *Abduction refers to the logic associated with trying to explain a surprising, or unexpected, event. The American philosopher Charles S. Peirce wrote extensively about abduction. [...] For Peirce a reasoner should apply abduction, deduction and induction altogether in order to achieve a comprehensive inquiry.* » (Teddle et Tashakkori, 2009, p. 89)

question de recherche; (2) la définition des critères d'inclusion et d'exclusion; (3) la structuration de la stratégie de recherche et l'identification des bases de données informatisées à consulter; (4) le repérage des articles à partir de l'application de la stratégie de recherche; (5) la vérification des critères d'inclusion et d'exclusion préalablement établis et sélection des articles; (6) l'analyse des articles retenus; (7) l'évaluation de la qualité et la rigueur méthodologique des articles retenus; (8) la synthèse et présentation des résultats.

En premier lieu, la question de recherche de cette révision systématique de la littérature cherche à savoir quels sont les facteurs personnels et contextuels influençant les fluctuations de l'engagement scolaire des élèves au cours de leur secondaire? En deuxième lieu, nous avons établi les critères d'inclusion et d'exclusion pour répondre à cette question. Les critères d'inclusion déterminés sont que les études retenues soient : (1) publiées dans des revues académiques révisées par des pairs; (2) menées auprès des élèves du secondaire; (3) orientées sur l'examen des fluctuations de l'engagement scolaire dans le temps; (4) à devis longitudinal; et (5) étayées aux plans théorique et méthodologique. Quant aux critères d'exclusion, nous avons considéré d'exclure les études qui portent sur : (1) l'engagement scolaire d'une matière scolaire en particulier; et (2) l'impact des programmes d'intervention.

En troisième lieu, nous avons réalisé une recherche systématique des articles scientifiques publiés depuis l'année 2000. Pour ce faire, nous avons consulté les bases des données informatisées *ERIC*, *Academic Search Complete*, *Education Source*, *PsycARTICLES*, *Psychology and Behavioral Sciences*, *PsycINFO*. Les descripteurs utilisés ont été : *School engagement et Trajectory/trajectories*, *Profile/profiles*. En quatrième lieu, parmi les publications repérées, celles



respectant les critères d'inclusion et d'exclusion préalablement établis ont été choisies systématiquement. Enfin, nous avons réalisé une analyse à partir d'un protocole examinant : l'objectif, le cadre de référence théorique, la méthodologie, les résultats et les limites des études. Le gabarit du protocole utilisé se trouve à l'annexe I. Ce processus de révision systématique de la littérature scientifique nous a conduit à identifier 21 études empiriques à devis longitudinal qui ont été analysées. Cette démarche nous a permis de répondre au premier objectif de recherche. Les résultats de cet objectif sont présentés au quatrième chapitre de la présente thèse dans l'article scientifique : « Fluctuations dans l'engagement scolaire des élèves du secondaire : un portrait actuel de connaissances ». Le tableau 4 présente les études retenues.

Tableau 4. Études portant sur les fluctuations dans l'engagement scolaire des élèves du secondaire

Auteur-Année	N	Pays	Nombre d'écoles-Année scolaire	Âge des participants
Brenner et Wang (2014)	8 908	États-Unis	n = 18 écoles (6 <sup>e</sup> -8 <sup>e</sup> ) n = 14 ( 9 <sup>e</sup> -12 <sup>e</sup> ) n = 7 (6 <sup>e</sup> -12 <sup>e</sup> )	SO
Dunbar et al. (2017)	310	États-Unis	N = 5 (9 <sup>e</sup> -12 <sup>e</sup> )	AM = 14,47 (é-t = 0,78)
Engels et al. (2017)	1 116	Belgique	N = 9 (7 <sup>e</sup> -11 <sup>e</sup> )	AM = 13,79 (é-t = 0,93)
Engels et al. (2019)	794	Belgique	N = 3 (7 <sup>e</sup> -11 <sup>e</sup> )	11 à 17 AM = 13,81 (é-t = 0,92)
Im et al. (2016)	527	États-Unis	N = 88 (6 <sup>e</sup> -8 <sup>e</sup> )	12-14 AM = 12,57 (é-t=0,37)
Jang et al. (2016)	366	Corée Séoul	N = 1 (10 <sup>e</sup> -12 <sup>e</sup> )	SO

Janosz et al. (2008)	13 300	Canada Québec	N = 69	12-16
Ladd et al. (2017)	383	États-Unis	Préscolaire-12 <sup>e</sup>	5-18
Lamote et al. (2013)	4 604	Belgique	N = 52 (7 <sup>e</sup> -12 <sup>e</sup> )	SO
Li et Lerner (2011)	1 977	États-Unis	5 <sup>e</sup> -8 <sup>e</sup>	SO
Li et al. (2011)	1 676	États-Unis	n = 53 (6 <sup>e</sup> -8 <sup>e</sup> ) n = 5 (programmes parascolaires)	12-14 AM = 12,06 (é-t = 0,57)
Qu et Pomerantz (2015)	374 États-Unis 451 Chine	États-Unis Chine	7 <sup>e</sup> -8 <sup>e</sup>	AM = 12,78 (é-t = 0,34) États-Unis AM = 12,69 (é-t = 0,46) Chine
Salmela-Aro et al. (2016)	188 Finlande 255 États-Unis	Finlande États-Unis	n = 2 (9 <sup>e</sup> -10 <sup>e</sup> ) Finlande n = 4 (9 <sup>e</sup> -12 <sup>e</sup> ) États-Unis	SO
Symonds et al. (2016)	13 743	Angleterre	SO	14-18
Tuominen-Soini et Salmela-Aro (2014)	979	Finlande	N = 6 (10 <sup>e</sup> -12 <sup>e</sup> )	17-25 AM = 18,14 (é-t = 1,11)
Upadyaya et Salmela-Aro (2013)	803	Finlande	9 <sup>e</sup> à la transition aux études postsecondaires ou au milieu du travail	16-21
Wang et al. (2015)	362	Finlande	9 <sup>e</sup> -11 <sup>e</sup>	AM = 15,98 (é-t = 0,15)
Wang et Eccles (2011)	1 148	États-Unis	N = 23 (7 <sup>e</sup> -11 <sup>e</sup> )	SO
Wang et Eccles (2012)	1 479	États-Unis	N = 23 (7 <sup>e</sup> -11 <sup>e</sup> )	12,9-17,2
Wang et Peck (2013)	1 025	États-Unis	N = 23 (9 <sup>e</sup> -11 <sup>e</sup> )	SO
Wylie et Hodgen (2012)	401	Nouvelle- Zélande	N = 74	10-16

SO=Sans objet. AM=âge moyen. É-t=écart-type.

### 3. DEVIS DE RECHERCHE

Le devis mixte simultané convergent (Creswell et Plano, 2011) convient à notre étude pour atteindre le deuxième objectif et le troisième objectif de recherche. Ce devis permet la collecte des données qualitatives et quantitatives en parallèle pendant la même étape du processus de recherche, des analyses quantitatives et qualitatives distinctes et la fusion de l'ensemble des deux résultats dans une étape postérieure (Creswell et Plano, 2011). Nous avons jugé adéquat d'analyser les deux types de données en raison de la complémentarité et de l'expansion que ce type de devis peut offrir en considérant la nature de l'objet d'étude « l'engagement scolaire de l'élève à risque et sa perception de soutien de la part de l'enseignant » et notre posture épistémologique de recherche, soit « le pragmatisme ». En général, un devis mixte peut offrir quatre principaux avantages sur les méthodes qui se concentrent sur une seule approche de recherche soit : la complémentarité, l'expansion, la confirmation et le développement (Bergman, 2011; Creswell et Plano, 2011; Lopez-Fernandez et Molina Azorin, 2011; Lund, 2012; O'Cathain, Murphy et Niccoll, 2007; Small, 2011).

Dans le cadre de notre étude, le premier avantage d'utiliser un devis mixte correspond à la possibilité de complémentarité. Les approches qualitatives et quantitatives peuvent apporter différentes perspectives et les limites de chacune des méthodes peuvent être atténuées par les forces de l'autre méthode (Bergman, 2011). Selon Tashakkori et Teddlie (2010), une fois les questions de recherche formulées, le chercheur doit tenir compte de tous les outils méthodologiques disponibles afin de répondre à ces questions.

Le deuxième avantage d'employer un devis mixte, dans notre étude, tient à la possibilité d'expansion que les méthodes mixtes offrent. L'analyse du phénomène à partir de la perspective qualitative et quantitative permet d'obtenir une compréhension plus complète du phénomène (Lopez-Fernandez et Molina Azorin, 2011). Ainsi, la partie quantitative de l'étude peut se concentrer sur les caractéristiques du phénomène, tandis que la partie qualitative peut traiter des aspects dynamiques du phénomène et des processus impliqués (Lopez-Fernandez et Molina Azorin, 2011).

Dans le cadre de notre étude, nous analysons des données secondaires tant qualitatives que quantitatives obtenues à partir de la recherche source qui est présentée sommairement à l'annexe J. Les données qualitatives et quantitatives sont recueillies de manière simultanée et les analyses sont effectuées séparément. Pour le deuxième objectif de recherche de la présente thèse, nous conduisons une analyse quantitative, alors que pour le troisième objectif de recherche, nous réalisons une analyse qualitative. Nous considérons quatre principales étapes dans la mise en œuvre du devis mixte simultanément convergent, soit : la collecte des données, le traitement des données, les analyses des données et l'intégration des résultats. Dans notre étude, le déroulement des trois premières étapes du devis de recherche varie selon chacun de ces deux objectifs de recherche. Nous explicitons les procédures développées pour ces étapes du devis à la section de procédures de collecte des données et à celle d'approches d'analyses des données de la présente thèse. Les résultats des analyses sont présentés au cinquième chapitre et au sixième chapitre de la thèse, chapitres dédiés aux articles scientifiques qui répondent respectivement aux deuxième et troisième objectifs de notre recherche. Dans le chapitre de la discussion de la thèse, nous

présentons l'intégration des résultats de l'étude menée à partir du devis mixte simultané convergent utilisé dans la présente thèse.

#### 4. POPULATION CIBLÉE ET ÉCHANTILLONS DE L'ÉTUDE

La population ciblée pour la présente étude comprend des élèves du secondaire fréquentant l'une des quatre écoles publiques à la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke (CSRS). Pour le deuxième objectif de recherche de la présente thèse, nous avons sélectionné des élèves à risque de décrochage scolaire et des élèves non à risque comme des participants à l'étude parmi la population ciblée. Pour le troisième objectif de recherche, nous avons opté pour un échantillon formé seulement des élèves du secondaire considérés à risque de décrochage scolaire. L'ensemble des données des élèves participant à notre étude provient des travaux de la Chaire de recherche de la CSRS sur l'engagement, la persévérance et la réussite des élèves (Lessard, 2012). Pour les analyses autant quantitatives que qualitatives, les participants à l'étude ont été choisis sur la base d'un échantillon non probabiliste par choix raisonné, soit par échantillonnage intentionnel (Lecompte et Preissle, 1993; Savoie-Zajc, 2007). Ainsi, des critères de sélection précis ont été considérés pour chacun des échantillons. Ces critères sont détaillés dans les sections suivantes où nous présentons également les caractéristiques sociodémographiques et scolaires de chacun des échantillons.

##### 4.1 Échantillon pour l'analyse quantitative

Les participants retenus pour les analyses quantitatives devaient, premièrement, avoir été évalués à partir du logiciel de dépistage du décrochage scolaire (LDDS; Fortin et Potvin, 2007)



afin de déterminer leur statut d'élève à risque ou d'élève non à risque. Deuxièmement, ils devaient avoir répondu à la version française du questionnaire *Student Engagement Instrument* (SEI; Appleton et al., 2006) au printemps 2013-14 ou au printemps 2014-15. Troisièmement, les données scolaires (école; rendement scolaire en français, anglais et mathématiques) et sociodémographiques (sexe et âge) des participants retenus devaient être accessibles.

L'échantillon retenu pour les analyses comprend les données de 1 483 élèves du secondaire (54,7 % de garçons et 45,3 % de filles) fréquentant une école publique du secondaire en 2013-14 (n = 838) ou en 2014-15 (n = 645). L'échantillon collige ainsi des données ayant été déjà anonymisées provenant de quatre écoles publiques francophones du secondaire appartenant à la CSRS (n = 678 de l'école A; n = 316 de l'école B; et n = 323 de l'école C; n = 166 de l'école D). De l'échantillon retenu pour nos analyses quantitatives, 30,5 % des participants sont identifiés à risque de décrochage scolaire (n = 453) et 69,5 % sont considérés non à risque (n = 1 030). Parmi les participants considérés à risque de décrochage scolaire, 55,2 % sont des garçons (n = 250) et 44,8 % sont des filles (n = 203). Au sein des participants considérés non à risque, 54,5 % sont des garçons (n = 561) et 45,5 % sont des filles (n = 469). Dans cet échantillon, les élèves à risque sont plus âgés que leurs camarades non à risque. L'âge moyen des participants à risque se situe à 14,20 ans (ét = 1,17) et de ceux non à risque à 13,94 ans (ét = 1,36). Cette différence d'âge est significative [ $t(1\,481) = 3,72; p < 0,000$ ]. Cependant, la valeur  $\eta^2 = 0,009$  indique une taille d'effet petite (Cohen, 1988) pour cette différence.

Les élèves à risque de décrochage scolaire (n = 453) se distinguent de leurs pairs non à risque (n = 1 030) dans le rendement scolaire en français, en anglais et en mathématiques. Nous

comparons le rendement scolaire obtenu à la dernière étape de l'année scolaire immédiatement antérieure à la passation des outils LDDS et SEI des participants retenus pour l'année 2013-14 ( $n = 838$ ) et pour l'année 2014-15 ( $n = 645$ ). Le tableau 5 présente les résultats du test  $t$  pour des échantillons indépendants comparant les moyennes du rendement scolaire entre les élèves à risque et les élèves non à risque.

Tableau 5. Différence des moyennes du rendement scolaire entre les élèves à risque et les élèves non à risque

Matière et année de participation	Élève à risque		Élève non à risque		$df$	$t$	$p$	$\eta^2$
	$M$	$ET$	$M$	$ET$				
Français 2013-14	61,14	13,80	72,04	15,27	615	-8,82	0,00	0,11
Anglais 2013-14	63,77	14,76	72,58	15,92	617	-6,79	0,00	0,06
Mathématiques 2013-14	56,39	18,14	72,49	17,88	622	-10,79	0,00	0,15
Français 2014-15	62,90	9,89	73,13	11,39	517	-10,21	0,00	0,16
Anglais 2014-15	64,05	13,06	73,82	11,67	516	-8,35	0,00	0,11
Mathématiques 2014-15	57,30	14,93	73,95	14,82	533	-11,73	0,00	0,20

D'après les résultats présentés au tableau 5, il existe une différence significative dans le rendement scolaire des élèves selon leur statut de risque. Les élèves à risque de décrochage scolaire présentent un rendement scolaire significativement plus faible que leurs pairs non à risque en français ( $p < 0,0005$ ), en anglais ( $p < 0,0005$ ) et en mathématiques ( $p < 0,0005$ ). La taille d'effet pour ces différences varie entre moyenne ( $\eta^2 = 0,06$ ) et grande ( $\eta^2 = 0,20$ ) (Cohen, 1988).

## 4.2 Échantillon pour l'analyse qualitative

Pour l'analyse qualitative, les participants ont été choisis parmi des élèves considérés à risque de décrochage scolaire en considérant les deux critères d'inclusion suivants, l'élève devait : (1) fréquenter une école publique du secondaire de la CSRS; et (2) être considéré à risque de décrochage scolaire. Le statut de risque de décrochage scolaire des élèves a été déterminé par l'équipe-école en considérant qu'ils présentaient l'une ou plusieurs des caractéristiques suivantes : (1) un retard dans leur parcours scolaire (par le redoublement d'un an ou plus; ou par l'intégration tardive au système scolaire en raison de l'immigration); (2) un faible rendement scolaire; (3) des difficultés d'attention et/ou d'apprentissage diagnostiquées; (4) le statut d'élève à risque à partir d'une évaluation standardisée (LDDS; Fortin et Potvin, 2007) réalisée à l'école fréquentée.

Au moment de la participation à l'étude, les 15 participants, huit filles et sept garçons âgés entre 13 ans et 16 ans, fréquentaient la deuxième année du secondaire. La liste des participants identifiés par un pseudonyme se trouve à l'annexe K. Tous les participants étaient considérés comme des élèves à risque de décrochage scolaire, car tous éprouvaient ou avaient déjà éprouvé des difficultés de leur rendement scolaire pour les matières de français, d'anglais et/ou de mathématiques. Certains des participants présentaient un décalage dans leur parcours scolaire (présentant une intégration tardive au système scolaire québécois,  $n = 1$ ; ou ayant déjà redoublé une année scolaire ou plus,  $n = 8$ ). Par rapport à la présence de difficultés d'attention et/ou d'apprentissage, certains des participants avaient été déjà diagnostiqués pour troubles de l'attention et prenaient une médication pour atténuer les effets indésirables de leur trouble sur leurs comportements d'adaptation sociale ou d'apprentissage pendant la journée scolaire ( $n = 6$ ).

Certains des participants avaient été identifiés comme étant des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage selon les critères du Ministère de l'Éducation (ÉDAA, n = 5), et certains d'entre eux utilisaient de manière permanente un ordinateur personnel (n = 2) pendant les cours comme un outil d'appui scolaire et comme une mesure spéciale d'adaptation scolaire. Un nombre important des participants (n = 13) ont été évalués à risque de décrochage scolaire à partir d'un outil standardisé (LDDS; Fortin et Potvin, 2007) employé à l'école fréquentée.

## 5. INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNÉES DE LA RECHERCHE SOURCE

Nous avons eu accès aux bases des données scolaires et sociodémographiques des élèves participant à l'étude par intermédiaire de la Chaire de recherche sur l'engagement, la persévérance et la réussite des élèves de la CSRS. Pour nos analyses quantitatives et qualitatives, nous avons retenu les données des participants à notre étude obtenues à partir de deux instruments de mesure et d'une entrevue individuelle semi-dirigée. Ces instruments sont décrits par la suite.

### 5.1 Questionnaire de l'élève le *Student Engagement Instrument* (SEI; Appleton et al., 2006)

Le questionnaire SEI (Appleton et al., 2006) évalue six facteurs de l'engagement affectif et cognitif à partir de 35 items d'autoévaluation à coter sur une échelle de type Likert à quatre échelons : 1 complètement en désaccord; 2 en désaccord; 3 en accord; et 4 complètement en accord. Pour tous les facteurs, plus le score obtenu est élevé, plus le niveau d'engagement scolaire est élevé dans la dimension évaluée. Pour l'engagement affectif, les trois facteurs évalués sont : (1) la relation enseignant élève (REE; 9 items); (2) le soutien des pairs à l'apprentissage

(SP; 6 items); et (3) le soutien de la famille à l'apprentissage (SF; 4 items). L'annexe L présente chacun des items du questionnaire SEI. Pour l'engagement cognitif, les trois facteurs évalués sont : (4) le contrôle et la pertinence des activités scolaires (CP; 9 items); (5) les objectifs et aspirations futures (OA; 5 items); et (6) la motivation intrinsèque (MI; 2 items inversés). Dans le SEI, le score global et ceux de chacun des facteurs sont calculés à partir de la moyenne des scores obtenus dans les questions composant le facteur (Appleton, 2012). Afin d'assurer que le score de chacun des facteurs inclut une portion significative des items l'évaluant, Appleton (2012) prescrit de calculer le score seulement pour les facteurs dont le participant a répondu à 50 % ou plus de questions le concernant à l'exception de la MI où la réponse aux deux questions est requise pour calculer son score. L'annexe M présente le protocole de documentation du questionnaire SEI (Appleton et al., 2006).

Pour nos analyses, nous ne retenons pas le sixième facteur évalué par le SEI, soit la MI, car il est évalué seulement à partir de deux items. Sa pertinence comme facteur de l'EC est discutable sur le plan conceptuel, car la MI peut inclure aussi des aspects affectifs. D'ailleurs, dans des études postérieures, le SEI à cinq facteurs est validé en excluant le sixième facteur de MI (Betts et al., 2010; Lovelace et al., 2014), sans que toutefois les auteurs justifient ce changement.

Le SEI original en anglais présente une consistance interne (alpha de Cronbach) entre 0,72 et 0,92 (Reschly et al., 2008, dans Fredricks et al., 2011), indice qui se situe entre acceptable et très bon. La version francophone de l'outil SEI utilisée dans le contexte de cette étude présente des résultats semblables concernant la consistance interne (alpha de Cronbach) qui se situent entre 0,76 et 0,84 (Lessard, Diallo et Lopez, soumis).



## 5.2 Logiciel de dépistage du décrochage scolaire (LDDS; Fortin et Potvin, 2007)

Le questionnaire de dépistage des élèves à risque de décrochage scolaire (DEMS; Potvin et al., 2004) est le premier des six questionnaires du LDDS (Fortin et Potvin, 2007). L'annexe N présente le protocole de documentation de l'outil LDDS. Le DEMS permet d'identifier le risque de décrochage scolaire et le niveau de risque à partir de 33 questions d'autoévaluation à choix de réponses (de 2 à 6 choix de réponses selon la question), réparties dans cinq sous échelles de quatre à dix items chacune (Potvin et al., 2010). Les sous-échelles incluent : la perception du niveau de réussite scolaire (10 items); l'engagement parental (9 items); les aspirations scolaires (4 items); les attitudes envers l'école (9 items); et la supervision parentale (7 items). Les choix de réponses sont cotés à partir d'un score attribué à chaque question. Ainsi, pour l'échelle totale et pour la sous-échelle « perception du niveau de réussite scolaire » le score attribué à chacune des questions varie entre 1 et 6 points; et pour toutes les autres sous échelles, le score varie entre 1 et 4 points.

Dans le DEMS, le risque de décrochage scolaire est calculé à partir de la somme des scores de l'élève sur l'ensemble des questions du questionnaire. Pour toutes les sous-échelles et pour l'échelle totale, plus le score obtenu est élevé, plus le risque de décrocher est élevé. Les résultats de l'échelle totale permettent de classer les élèves selon quatre catégories, soit : non à risque, risque faible, risque modéré et risque sévère. Un élève est considéré à risque de décrochage scolaire dès qu'il est classé à risque (faible, modéré ou sévère) sur l'une des cinq sous échelles du DEMS ou sur l'échelle totale (Fortin et Potvin, 2012). Les sous-échelles « engagement parental » et « aspirations scolaires » comportent seulement deux catégories de risque (non à risque; risque faible), alors que les trois autres sous échelles en ont quatre (non à risque; risque faible; risque

modéré; et risque sévère) (Fortin et Potvin, 2012). Les auteurs ont fixé les points de coupure de l'intensité du risque pour chacune des sous-échelles et pour l'échelle totale (Fortin et Potvin, 2012). Pour l'échelle totale, les points de coupure sont : aucun risque score total entre 55 et 114; risque faible score total entre 115 et 129; risque modéré score total entre 130 et 142; risque sévère score total entre 143 et 210 (Fortin et Potvin, 2012).

Selon Potvin et al. (2010), le DEMS est un instrument utile pour prédire le décrochage scolaire, mais sa capacité de prédiction a été seulement démontrée à court terme (un an). L'ensemble du questionnaire montre une bonne consistance interne avec un coefficient alpha de Cronbach de 0,89 (Potvin, Fortin et Rousseau, 2009). Néanmoins, les indices de consistance interne des sous-échelles varient entre passables et satisfaisants présentant un coefficient alpha de Cronbach entre 0,59 et 0,83, de la manière suivante : aspirations scolaires (0,59); supervision parentale (0,71); perception de son niveau de réussite scolaire (0,77); attitudes envers l'école (0,79) et engagement parental (0,83).

### **5.3 Entrevue individuelle semi-dirigée**

Le protocole d'entrevue individuelle semi-dirigée (Savoie-Zajc, 2009), présenté à l'annexe O, a été élaboré en considérant le deuxième objectif de recherche de la présente thèse. Nous avons réalisé la validation du protocole d'entrevue individuelle préalablement avec un élève à risque participant à l'étude. Cette étape de validation a permis de préciser certaines questions et d'en éliminer d'autres, moins pertinentes, pour l'objectif de l'étude. Le protocole final qui comporte trois thèmes a été révisé et approuvé par l'équipe de direction de thèse. Le premier thème : Récit sur les sentiments, les pensées et les comportements de l'élève par rapport à l'école

et à l'apprentissage explorait : (1) le sens attribué à l'école et à l'apprentissage; (2) les sentiments par rapport aux enseignants, aux autres élèves, aux matières d'enseignement; (3) la perception de son rendement scolaire, de ses habiletés et de ses capacités pour apprendre; (4) la perception de son niveau d'investissement et d'effort pour apprendre et pour réussir les matières d'enseignement. Pour explorer le deuxième thème de l'entrevue : Récit sur le soutien offert par ses enseignants, l'on demandait à l'élève d'identifier : (1) un cours qu'il/elle aime et qu'il/elle trouve intéressant; (2) un cours qu'il/elle aime moins ou qu'il/elle trouve moins intéressant. D'abord, on explorait tous les aspects énoncés ci-après pour le premier cours et ensuite, l'on explorait tous ces aspects pour le deuxième cours choisi. Les aspects explorés ont été : (1) style d'enseignement de l'enseignant (explications, stratégies de motivation, approches d'enseignement); (2) implication et proximité de l'enseignant (empathie, sensibilité aux besoins des élèves, intérêt pour la réussite des élèves); (3) style de gestion de la classe (règles, degré de contrôle/autonomie, climat de la classe). Enfin, le troisième thème : Récit sur la poursuite des études explorait : (1) les projets de l'élève pour l'avenir (études, travail, autre); et (2) la perception de la pertinence de continuer et de réussir le secondaire pour pouvoir réaliser ces projets.

## 6. PROCÉDURE DE COLLECTE DE DONNÉES

Les données scolaires et sociodémographiques des élèves ayant consenti à participer à la recherche source sont fournies par la direction de l'école et la CSRS à la Chaire de recherche dans un fichier Excel qui est intégré par l'équipe de recherche à la base de données de la recherche source. Les données qualitatives et quantitatives ont été recueillies et traitées par l'équipe de la Chaire de recherche. Cette section explique la procédure suivie pour la collecte des données à

partir de chacun des instruments de mesure et de l'entrevue individuelle semi-dirigée auprès des élèves participant à l'étude.

### **6.1 Questionnaire de l'élève SEI (Appleton et al., 2006)**

Dans les écoles de la CSRS, le personnel assigné par la direction fait passer le questionnaire SEI aux élèves ayant consenti à participer à l'évaluation. La passation de la version francophone du questionnaire SEI a été réalisée pendant une période de 40-50 minutes au printemps 2013-14 ou au printemps 2014-15. L'équipe de la recherche source a fourni les consignes de passation du questionnaire SEI par écrit, afin que les accompagnateurs suivent une procédure standardisée de passation. Les élèves participant à l'étude ont répondu de manière individuelle au questionnaire dans le format papier. Par la suite, des assistantes de la recherche source ont saisi les données brutes dans une base de données SPSS de la recherche source.

### **6.2 LDDS (Fortin et Potvin, 2007)**

Le LDDS est fourni aux commissions scolaires québécoises sous forme d'abonnement annuel offert par la société GRICS<sup>12</sup>. Le LDDS est installé sur le serveur de la CSRS et il est accessible en utilisant les ordinateurs de chacune des quatre écoles secondaires. Chaque automne, les élèves du secondaire de la CSRS répondent individuellement au LDDS. La passation des six

---

<sup>12</sup> Le GRICS est une société au centre d'un réseau qui réunit l'ensemble des commissions scolaires québécoises. Leur mission est d'offrir aux commissions scolaires des services en technologie de l'information spécialisées en éducation.

questionnaires comportant cet outil d'évaluation prend une période de 60 à 75 minutes. Les données obtenues à partir du LDDS sont traitées par la CSRS et partagées avec la Chaire de recherche au moyen d'un fichier Excel. La Chaire de recherche intègre ces données dans la base des données SPSS de la recherche source.

### **6.3 Entrevue individuelle semi-dirigée**

Le recrutement des participants à l'entrevue individuelle semi-dirigée a été réalisé à partir d'un groupe d'élèves identifié par l'équipe-école en considérant les critères d'inclusion que nous avons établis préalablement. Dans un premier moment, nous avons envoyé une lettre d'invitation à 20 élèves. L'invitation écrite à participer à l'entrevue individuelle, signée par la direction de l'école et par la titulaire de la Chaire de recherche, expliquait les objectifs de l'étude, la durée de l'entrevue, les plages horaires ciblées pour la réalisation de l'entrevue et présentait le formulaire de consentement à signer par les parents si l'élève avait moins de 14 ans et par l'élève lui-même s'il avait 14 ans et plus. La lettre d'invitation à participer à l'étude et le formulaire de consentement sont présentés à l'annexe P. De plus, la lettre expliquait que l'élève recevait une carte cadeau<sup>13</sup> lors de sa participation à l'entrevue individuelle comme remerciement pour sa participation à l'étude.

---

<sup>13</sup> La Chaire de recherche sur l'engagement, la persévérance et la réussite des élèves de la CSRS a fourni les cartes cadeaux remises aux élèves participant à l'étude.



Des 20 invitations envoyées, 15 élèves ont consenti leur participation à l'étude. Ils ont été interviewés<sup>14</sup> individuellement pendant une période de 40 à 50 minutes en suivant le protocole d'entrevue semi-dirigée préalablement élaboré. La totalité des entrevues a été enregistrée sous format audio, puis elles ont été transcrites par des assistants de la recherche source dans des verbatim d'entrevue sous le format Word. Les 15 verbatim ont été importés sur la base de données NVivo de la recherche source.

## 7. APPROCHES D'ANALYSE DE DONNÉES

Nous avons établi le devis mixte simultané convergent (Creswell et Plano, 2011) pour notre étude. Dans ce devis de recherche, des analyses quantitatives et des analyses qualitatives sont prévues. L'approche quantitative d'analyse examine des caractéristiques de l'objet d'étude, tandis que l'approche qualitative d'analyse se concentre sur les aspects dynamiques de l'objet d'étude et des processus impliqués (Lopez-Fernandez et Molina Azorin, 2011). Ainsi, pour le deuxième<sup>15</sup> objectif de recherche de la présente thèse, nous conduisons une analyse quantitative, alors que pour

---

<sup>14</sup> Nous avons conduit l'entrevue individuelle semi-dirigée auprès des 15 élèves participant à l'étude à titre de membre de l'équipe de la Chaire de recherche de la CRSR sur l'engagement, la persévérance et la réussite des élèves.

<sup>15</sup> Identifier les caractéristiques de l'engagement affectif et cognitif qui différencient les élèves du secondaire considérés à risque de décrochage scolaire de leurs pairs non à risque.

le troisième<sup>16</sup> objectif de recherche, nous réalisons une analyse qualitative. Les procédures et approches d'analyse sont expliquées à la suite.

### **7.1 Analyse quantitative conduite pour atteindre le deuxième objectif de recherche**

Dans le but d'identifier les caractéristiques de l'engagement affectif et cognitif qui différencient les élèves du secondaire considérés à risque de décrochage scolaire de leurs pairs non à risque, deuxième objectif de recherche de cette thèse, nous avons utilisé la technique statistique d'analyse discriminante (AD) exécutée selon la procédure d'entrée des variables indépendantes simultanément disponible dans le logiciel SPSS (SPSS Inc., 2001). Cette technique de statistique inférentielle permet d'étudier les différences entre deux groupes, en considérant plusieurs variables de manière simultanée (Klecka, 1980).

À partir d'une fonction discriminante (FD), ce type d'analyse crée la meilleure combinaison de certaines des variables indépendantes afin de différencier les groupes (Hair, Black, Babin, Anderson et Tatham, 2006). La FD est la combinaison linéaire de variables indépendantes sélectionnées pour leur pouvoir discriminant utilisée dans la prédiction de l'appartenance à un groupe (Hair et al., 2006). Justement, l'AD permet d'établir comment se différencient les groupes entre eux à partir du test de la signification statistique (Lambda de Wilks  $\Lambda$ ) de la FD. Ce test est calculé en comparant les distributions des scores discriminants pour les groupes. Si le chevauchement de distributions entre les deux groupes est faible, la FD sépare bien les groupes,

---

<sup>16</sup> Fournir une compréhension approfondie du rôle joué par le soutien de la part des enseignants, tel que perçu par les élèves à risque dans le développement de leur engagement scolaire.

par contre, si celui-ci est majeur, la FD constitue un pauvre discriminateur entre les deux groupes (Hair et al., 2006). Nous présentons ensuite les variables indépendantes et la variable dépendante considérées dans l'AD.

### 7.1.1 Variables indépendantes

Les cinq variables indépendantes incluses dans l'AD comprennent des facteurs de l'engagement affectif et de l'engagement cognitif évalués à partir du questionnaire *Student Engagement Instrument* (SEI; Appleton et al., 2006). Nous avons retenu, trois variables indépendantes en lien avec l'engagement affectif, soit : (1) la relation enseignant-élève (REE); (2) le soutien des pairs à l'apprentissage (SP); et (3) le soutien de la famille à l'apprentissage (SF); et deux variables indépendantes concernant l'engagement cognitif, soit : (4) le contrôle et la pertinence des activités scolaires (CP) et (5) les objectifs et les aspirations futures (OA).

### 7.1.2 Variable dépendante

Dans notre étude, la variable dépendante est le statut de risque de décrochage scolaire (à risque; non à risque). Le statut de risque de l'élève a été identifié à partir des résultats au questionnaire de dépistage des élèves à risque de décrochage scolaire (DEMS; Potvin et al., 2004) qui fait partie des six questionnaires du logiciel de dépistage du décrochage scolaire (LDDS; Fortin et Potvin, 2007).

### 7.1.3 Analyses préalables

Puisque nous utilisons des données de la recherche source, des analyses préliminaires ont été conduites afin d'examiner la conformité de la base de données SPSS. Premièrement, nous avons examiné les cas présentant des données manquantes dans le questionnaire SEI (Appleton et al., 2006). Lorsque nous avons constaté un manque de plus de cinq réponses pour un même participant, nous avons exclu ces observations. Par la suite, nous avons identifié les données déviantes et nous les avons remplacées par le chiffre identifiant les données manquantes. Au total, quatre remplacements par données déviantes ont été effectués. Ainsi, de l'échantillon final retenu pour nos analyses ( $n = 1\,483$ ), les données manquantes représentent moins de 1 % des réponses, ce qui est conforme avec ce que les auteurs du SEI (Appleton et al., 2006) ont permis pour la validation de l'outil.

Deuxièmement, afin d'explorer préalablement à l'analyse inférentielle s'il existait une différence significative entre les deux groupes, élèves à risque et élèves non à risque, dans les moyennes de chacun des cinq facteurs considérés dans l'engagement cognitif et affectif, nous avons exécuté le test  $t$  pour des échantillons indépendants. Celui-ci nous permet de vérifier l'égalité des moyennes provenant de deux échantillons indépendants (Yergeau, 2014). Le tableau 6 montre les résultats du test  $t$  pour des échantillons indépendants réalisé en comparant les groupes : (1) d'élèves à risque et (2) d'élèves non à risque quant aux moyennes dans les facteurs évalués de l'engagement scolaire.

Tableau 6. Différences des moyennes de l'engagement scolaire entre les élèves à risque et les élèves non à risque

Engagement scolaire	Élève à risque		Élève non à risque		$t(1\ 481)$	$p$	$\eta^2$
	$M$	$ET$	$M$	$ET$			
Engagement affectif : REE	3,04	0,51	3,14	0,50	-3,49	0,00	0,00
Engagement affectif : SF	3,42	0,54	3,63	0,43	-7,29	0,00	0,03
Engagement affectif : SP	3,16	0,52	3,33	0,46	-6,32	0,00	0,02
Engagement cognitif : CP	3,02	0,47	3,18	0,46	-5,71	0,00	0,02
Engagement cognitif : OA	3,41	0,53	3,71	0,38	-10,72	0,00	0,07

Les résultats du test  $t$  pour des échantillons indépendants montrent qu'il existe une différence significative des moyennes des cinq facteurs évalués de l'engagement scolaire entre les élèves à risque de décrochage scolaire et leurs pairs non à risque ( $p < 0,0005$ ). Cependant, la taille de l'effet s'avère entre petite et moyenne (entre  $\eta^2 = 0,008$  et  $\eta^2 = 0,07$ ) pour ces cinq facteurs. D'après les résultats présentés au tableau 6, les élèves à risque de décrochage scolaire présentent un niveau plus faible de l'engagement affectif que leurs pairs non à risque dans les facteurs: REE; SP; et SF. Les premiers perçoivent moins de soutien dans la relation enseignant-élève [ $t(1\ 481) = -3,49$ ;  $p < 0,0005$ ] ( $\eta^2 = 0,008$ ); moins de soutien de leurs pairs en ce qui concerne l'apprentissage et l'école [ $t(1\ 481) = -6,32$ ;  $p < 0,0005$ ] ( $\eta^2 = 0,02$ ); et moins de soutien et d'implication de la part de leurs familles dans leur vie scolaire [ $t(1\ 481) = -7,29$ ;  $p < 0,0005$ ] ( $\eta^2 = 0,03$ ).



En ce qui a trait à l'engagement cognitif, les élèves à risque de décrochage scolaire perçoivent moins de contrôle et de pertinence des activités scolaires dans leur vie que leurs pairs non à risque [ $t(1\,481) = -5,71; p < 0,0005$ ] ( $\eta^2 = 0,02$ ). De plus, pour les élèves à risque, la contribution de l'école et de l'apprentissage à leurs objectifs et aspirations futures semble être moins claire que pour leurs pairs non à risque [ $t(1\,481) = -10,72; p < 0,0005$ ] ( $\eta^2 = 0,07$ ).

Troisièmement, nous avons vérifié préalablement deux des prémisses pour réaliser l'AD (Hair et al., 2006). Ainsi, nous avons examiné la normalité dans la distribution des variables indépendantes à l'aide du test de Shapiro-Wilks et de l'examen visuel des histogrammes des variables (Yergeau, 2014). Nous avons également testé l'absence de multicolinéarité à partir de l'analyse des corrélations entre les variables indépendantes (Hair et al., 2006). La troisième prémisses pour l'AD qui relève de l'égalité des matrices de variance-covariance des VI (Hair et al., 2006) a été vérifiée au moyen du test M de Box lors de la réalisation de l'AD (SPSS Inc., 2001).

## **7.2 Analyse qualitative réalisée pour atteindre le troisième objectif de recherche**

Pour atteindre le troisième objectif de recherche, nous avons mené une analyse qualitative à l'aide des catégories conceptualisantes (Paillé et Mucchielli, 2016). Cette approche permet d'aborder conceptuellement les données afin de qualifier les expériences, les interactions et les logiques selon une perspective théorisante. L'analyse à l'aide des catégories conceptualisantes comporte un exercice de théorisation en progression (Paillé et Mucchielli, 2016). La catégorie

conceptualisante<sup>17</sup> est une expression textuelle brève qui permet de dénommer un phénomène énoncé par le participant (dans le cas des récits obtenus au moyen des entrevues). La catégorie est porteuse de sens du phénomène examiné. La catégorie peut énoncer des phénomènes de diverses natures : un vécu, un état, une action collective, un processus, une situation, une logique, une dynamique. La catégorie exprime une représentation de l'expérience du sujet. Selon Paillé et Mucchielli (2016), l'approche de catégorisation implique trois moments, soit : (1) la description analytique des phénomènes énoncés qui se matérialisent souvent par des mots employés par les sujets eux-mêmes; (2) la déduction interprétative qui implique un niveau d'inférence de la catégorie en exprimant une signification immédiate au vécu du sujet; et (3) l'interprétation et la théorisation qui sont une tentative raisonnée et fondée de proposer une signification au phénomène décrit.

Dans l'analyse des verbatim d'entrevue individuelle semi-structurée, nous avons procédé dans un premier temps à un examen des thèmes énonçant des expériences, des états et des situations vécues par les participants. Pour ce faire, nous avons d'abord réalisé une analyse par thèmes émergents à l'aide du logiciel *N-Vivo 10*. Ce premier temps nous a permis de nous sensibiliser aux expériences évoquées dans les récits, ainsi que réaliser l'examen phénoménologique des données qualitatives. Dans un deuxième temps, nous avons réalisé la

---

<sup>17</sup> « La catégorie est un outil dynamique. Une catégorie est toujours une construction : parce que des exemples nouveaux s'accumulent, parce que la sensibilité théorique s'affine, parce que les questions de recherche se précisent, parce que l'appellation retenue trouve un nouvel horizon, parce que l'analyse se complexifie. » (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 261)

description analytique des phénomènes énoncés dans les récits. Nous avons repéré des vécus, des états et des situations qui se rejoignaient d'un participant à l'autre. Cet exercice nous a permis d'identifier des catégories conceptualisantes émergeant dans les récits de plusieurs participants et qui en même temps possédaient certaines particularités chez certains participants. À partir de cet exercice, nous avons identifié certaines catégories souches qui se développaient dans de sous-catégories en fonction de la nuance du vécu exprimé par le participant dans l'entrevue. Dans un troisième temps, nous avons procédé à établir un lien entre l'objectif de recherche et les catégories conceptualisantes issues de l'analyse des récits des élèves. Enfin, nous avons procédé à définir les catégories, à spécifier les propriétés<sup>18</sup> essentielles qui la caractérisent en nous basant sur le contenu des extraits portant la catégorie, ainsi qu'à déterminer les conditions d'existence<sup>19</sup> de la catégorie en tant que phénomène. Enfin, nous avons élaboré une théorisation qui rend compte de l'expérience de soutien à l'engagement scolaire chez les élèves à risque de décrochage scolaire. L'annexe Q explicite les catégories conceptualisantes issues de l'analyse qualitative, leur définition, leurs propriétés et leurs conditions d'existence.

Dans le processus d'analyse à l'aide des catégories conceptualisantes, ainsi que dans le travail d'induction théorisante des procédures d'accord inter juges ont été réalisées avec l'équipe

---

<sup>18</sup> Les propriétés de la catégorie réfèrent aux éléments qui sont caractéristiques du phénomène, les éléments essentiels qui le distinguent, le caractérisent et le constituent dans son être singulier (Paillé et Mucchielli, 2016).

<sup>19</sup> « Les conditions d'existence d'un phénomène renvoient aux situations, événements ou expériences en l'absence desquelles le phénomène ne se matérialiserait tout simplement pas dans le contexte qui est le sien. » (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 265)

de direction de la thèse. La réalisation de cette procédure d'accord inter juges nous a permis de valider, dans le cadre de notre analyse, les aspects suivants : (1) le respect des propriétés (synthétique, dénominative et explicative) des catégories conceptualisantes au sein des catégories élaborées à partir de notre analyse; (2) la conformité des catégories élaborées à partir de notre analyse aux caractéristiques attendues des catégories conceptualisantes selon l'approche d'analyse, à savoir : que la catégorie soit porteuse de sens; qu'elle reflète effectivement l'expérience du participant à l'étude; qu'elle interpelle directement cette expérience; et qu'elle désigne directement le phénomène qui se manifeste dans l'expérience du participant à l'étude; et enfin (3) la justesse dans le travail d'induction théorisante lors de l'élaboration discursive. Ainsi, l'étape de validation de l'analyse qualitative au moyen de l'accord inter juges a servi à étayer la méthodologie et la rigueur scientifique de notre démarche d'analyse à l'aide des catégories conceptualisantes.

## 8. CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES ET DÉONTOLOGIQUES DE LA RECHERCHE SOURCE

Dans le contexte de la recherche source, les personnes et les écoles sont exposées à des risques minimaux et à plusieurs bénéfices (Lessard, 2012b). Les outils et instruments de collecte de données respectent l'entente éthique de la recherche déjà approuvée par le comité d'éthique de la recherche en éducation et sciences sociales. Le recueil des données est fait dans le plus grand respect de l'intégrité des personnes. Dans le cadre des travaux de la recherche source, les personnes sont clairement informées qu'elles demeurent libres de mettre fin à leur collaboration en tout temps (Lessard, 2012b). Aucun risque physique ni social n'est anticipé puisqu'une confidentialité totale

est possible et assurée, de sorte que toute personne en situation d'autorité par rapport aux participantes et participants n'a accès à aucune information pouvant porter préjudice aux participants et participantes (Lessard, 2012b). En ce qui concerne les risques psychologiques, ils sont situés sous le seuil de risque minimal (Lessard, 2012b). La participation à l'étude est de nature consensuelle. Les participants sont invités à signer un consentement de participation, à la suite d'une explication complète des caractéristiques de l'étude, soit : les objectifs, la méthodologie utilisée et les retombées attendues. Des consentements de participation pour les élèves sont signés à chaque cohorte de collecte des données (cinq cohortes, correspondant aux cinq ans de travaux de la Chaire à partir de l'année scolaire 2012-2013). Pour les élèves ayant moins de 14 ans au 30 septembre de l'année en cours, ce sont leurs parents qui signent le consentement de leur participation. Les formulaires de consentement signés sont conservés par la Chaire de recherche de la CSRS. Les données collectées à partir des entretiens individuels avec les élèves ont été identifiées avec un code numérique pour chacun des participants et par la suite des pseudonymes ont été attribués. L'annexe R présente la déclaration relative aux travaux liés à la thèse signée par l'étudiante et la directrice de recherche.



## 9. THÈSE PAR ARTICLES

La présente thèse doctorale par articles<sup>20</sup> mène à la production de trois articles scientifiques. Le premier article « Fluctuations dans l'engagement scolaire de l'élève du secondaire : un portrait actuel des connaissances » porte sur une recension systématique des écrits scientifiques au sujet des changements dans les trajectoires d'engagement scolaire suivies par les élèves du secondaire. Cet article répond au premier objectif de recherche de la thèse. À partir d'une perspective orientée vers la prévention du décrochage scolaire, nous examinons, d'abord, les facteurs personnels, familiaux et scolaires considérés dans les études empiriques retenues comme des facteurs influençant ces changements. Ensuite, nous analysons les principaux issus des trajectoires d'engagement scolaire documentées par les études retenues en lien avec le phénomène du décrochage scolaire. Enfin, nous menons une analyse critique sur les facteurs scolaires répertoriés dans les études empiriques retenues, notamment en ciblant la variable « soutien de la part de l'enseignant ».

Le deuxième article « Différences dans l'engagement affectif et cognitif entre les élèves à risque de décrochage scolaire et leurs pairs non à risque » répond au deuxième objectif de recherche de la présente thèse. Dans cet article, nous présentons les résultats de l'analyse quantitative réalisée à partir d'une analyse discriminante qui combine trois facteurs de

---

<sup>20</sup> L'annexe S présente la preuve de soumission des trois articles. L'annexe T explicite le rôle de la candidate dans la production des articles et la participation des coauteurs. L'annexe U, quant à lui, précise les indications aux suites à donner dans le processus de soumission et publication des articles.

l'engagement affectif et deux facteurs de l'engagement cognitif. Cette analyse quantitative inférentielle a été effectuée à partir des données sur l'engagement affectif et cognitif de 1 483 élèves du secondaire.

Le troisième article « L'expérience de soutien à l'engagement scolaire chez les élèves à risque de décrochage scolaire » présente les résultats concernant le troisième objectif de recherche de la thèse. Dans cet article, nous présentons les résultats de l'analyse qualitative à l'aide des catégories conceptualisantes des récits des 15 élèves considérés à risque de décrochage scolaire.

### **9.1 Lien de complémentarité des trois articles scientifiques**

Les trois articles produits dans le cadre de cette thèse suivent un fil conducteur qui tisse le lien de complémentarité entre eux. En fait, chacun des trois articles présente l'examen de l'une des dimensions du même objet d'étude « l'engagement scolaire de l'élève à risque et sa perception de soutien de la part de l'enseignant ». De plus, les trois articles se situent dans une perspective éducative (Finn, 1989) de l'étude de l'engagement scolaire orientée vers la prévention du décrochage scolaire. Le premier article « Fluctuations dans l'engagement scolaire des élèves du secondaire : un portrait actuel de connaissances » (Lopez, Lessard et Ntebutse, 2019, soumis) répond au premier objectif de recherche de la présente thèse. Cet article dresse le portrait actuel des connaissances empiriques au sujet des trajectoires d'engagement scolaire des élèves du secondaire à partir d'une révision systématique de la littérature. L'analyse critique des facteurs personnels, familiaux et scolaires influençant les changements dans l'engagement scolaire des élèves du secondaire permet de cibler les limites des études empiriques recensées. Plus particulièrement, cet article identifie certaines lacunes de connaissances concernant l'examen

empirique des caractéristiques de l'engagement affectif et cognitif chez les élèves du secondaire, ainsi que le rôle du soutien de la part des enseignants dans les fluctuations de leur engagement scolaire. Cet article met donc en évidence la pertinence scientifique de l'examen empirique de l'objet d'étude au cœur de la présente thèse. Le deuxième article « Différences dans l'engagement affectif et cognitif entre les élèves à risque de décrochage scolaire et leurs pairs non à risque » (Lopez, Lessard, Yergeau, sous presse) répond au deuxième objectif de recherche de la thèse. Cet article à devis quantitatif examine empiriquement la qualité de l'engagement affectif et cognitif chez les élèves considérés à risque de décrochage scolaire et de leurs pairs non à risque. Le troisième article « L'expérience de soutien à l'engagement scolaire chez les élèves à risque de décrochage scolaire » (Lopez, Lessard et Ntebutse, 2019, sous presse) quant à lui répond au troisième objectif de recherche de la thèse. À partir d'une approche qualitative, cet article permet d'approfondir la compréhension de l'expérience de soutien de la part des enseignants chez les élèves à risque de décrochage scolaire. Cet article fournit une théorisation ancrée sur le vécu des participantes à l'étude qui traduit leur perception de leur engagement scolaire et du soutien reçu de leurs enseignants, ainsi que le processus de mobilisation de leur engagement scolaire qui leur permet de transmuter leur désengagement scolaire vers une relation plus positive et proactive avec l'apprentissage et l'école.

## **9.2 Place de la présente thèse à l'intérieur de la thématique du doctorat en éducation**

### **« Interrelation entre recherche, formation et pratique »**

Pour établir les liens entre recherche, formation et pratique dans le cadre de notre thèse, il est pertinent, tout d'abord, d'explicitier notre compréhension de ces trois concepts pour ensuite

expliciter la manière dont ces rapports se traduisent dans notre recherche. Nous considérons la recherche comme l'espace privilégié pour la production des connaissances scientifiques. Les savoirs produits à partir de cette démarche scientifique favorisent la disciplinarisation progressive de l'éducation (Hofstetter et Schneuwly, 1998). La formation constitue, selon nous, l'espace qui permet d'actualiser les connaissances, les habiletés et les compétences, à partir des connaissances scientifiques, pour le développement professionnel des enseignants et intervenants scolaires. Enfin, pour nous, la pratique représente l'espace d'action dans lequel l'éducation accomplit sa mission. Notre conception la considère comme le processus conscient et délibéré d'aider les autres à actualiser leurs potentialités pour favoriser leur plein développement humain. Ces trois espaces, recherche, formation et pratique, constituent des univers dynamiques qui tissent aussi des relations dynamiques entre eux. Les rapports entre la recherche, la formation et la pratique ne sont donc pas statiques ni unidirectionnels, car ils s'articulent de différentes façons selon le contexte de recherche, et selon la perspective épistémologique mobilisée par le chercheur.

Dans notre thèse, le lien entre la recherche et la pratique se traduit par le fait de porter un regard scientifique sur le soutien de la part de l'enseignant et sur le rôle que celui-ci joue dans le développement de l'engagement scolaire des élèves à risque de décrochage scolaire, afin de faire avancer les connaissances scientifiques dans le domaine de recherche de l'intervention éducative et de la réussite scolaire. En même temps, la pratique alimente cette progression vers la quête des réponses aux problématiques vécues en contexte scolaire. Les retombées au plan scientifique de la présente thèse doctorale se matérialisent donc par la contribution au domaine de recherche dans lequel s'inscrit notre étude au moyen de la publication des trois articles scientifiques produits. Le lien entre la recherche et la formation se traduit par la possibilité de faire le transfert de ces

---

connaissances scientifiques et de les rendre intelligibles aux praticiens et intervenants en éducation travaillant directement auprès des élèves à risque de décrochage scolaire. En effet, les retombées au plan pratique de cette étude visent la bonification des pratiques de soutien à cette population d'élèves dans le contexte de la classe et de l'école. Les communications scientifiques déjà présentées dans le cadre des congrès et des colloques, ainsi que les publications professionnelles à venir concrétisent les retombées sur le plan pratique. Enfin, en ce qui a trait au rapport entre la formation et la pratique, cette thèse doctorale est l'occasion pour contribuer à une réflexion plus large sur la formation des futurs enseignants et enseignantes dans l'accompagnement des élèves à risque de décrochage scolaire. Ainsi, la formation des futurs praticiens en éducation est certainement susceptible de s'enrichir par les conclusions issues de la présente thèse.



## **QUATRIÈME CHAPITRE. PREMIER ARTICLE**

### **FLUCTUATIONS DANS L'ENGAGEMENT SCOLAIRE DES ÉLÈVES DU SECONDAIRE : UN PORTRAIT ACTUEL DES CONNAISSANCES**

#### **RÉSUMÉ**

Au cours du secondaire, certains élèves connaissent une diminution considérable dans leur engagement scolaire qui entraîne un risque accru de décrochage scolaire. Dans une perspective orientée vers la prévention du décrochage scolaire, il s'avère pertinent d'examiner les facteurs influençant les fluctuations dans l'engagement scolaire des élèves du secondaire. Cet article dresse un portrait actuel des connaissances empiriques à ce sujet. À partir des 21 études recensées, nous examinons d'abord les trajectoires d'engagement scolaire et les facteurs personnels et contextuels documentés empiriquement influençant ces changements. Ensuite, nous analysons les facteurs scolaires répertoriés, afin de cibler certaines lacunes des connaissances actuelles. Enfin, nous proposons des pistes de recherches futures dans le domaine de l'intervention éducative et de la réussite scolaire.

#### **MOTS-CLÉ :**

Trajectoires d'engagement scolaire; facteurs personnels et contextuels; facteurs scolaires; élève du secondaire; recension des écrits.

## 1. PROBLÉMATIQUE

Au Québec, 15,1 % des élèves du réseau public (18,8 % des garçons et 11,5 % des filles) quittent l'école secondaire sans diplômer (Gouvernement du Québec, 2019). Des études appuyées sur une perspective écologique développementale soutiennent que l'interaction entre des vulnérabilités psychologiques et cognitives préexistantes chez l'adolescent et l'exposition soudaine à des événements stressants graves peut amener l'élève à prendre la décision d'abandonner l'école dans une courte période (Dupéré et al., 2018). Cependant, selon la perspective éducative, le décrochage scolaire est l'issue négative d'un long processus de désengagement de l'élève (Finn, 1989). En effet, chez la majorité des décrocheurs, l'interruption scolaire n'est généralement pas un événement survenu subitement, mais plutôt un phénomène graduel de désengagement scolaire qui découle de l'interaction de multiples facteurs de risque et qui aboutit à la décision de l'élève d'abandonner l'école prématurément (Finn, 1989; Rumberger et Rotermund, 2012). D'ailleurs, la relation entre le désengagement scolaire et le décrochage scolaire au secondaire a été largement documentée au plan empirique. D'une part, l'examen du rapport corrélationnel entre ces deux construits montre qu'il existe une association positive significative entre le désengagement scolaire et le décrochage scolaire (Fall et Roberts, 2012; Henry, Knight, Thornberry, 2012). D'autre part, l'examen du rapport prédictif suggère que de faibles niveaux d'engagement scolaire prédisent significativement le risque de décrochage scolaire (Archambault, Janosz, Morizot et Pagani, 2009).

Conformément à la perspective éducative (Finn, 1989), l'engagement scolaire est un concept multidimensionnel (Fredricks, Blumenfeld et Paris, 2004) qui réfère aux perceptions,

sentiments, pensées et comportements que développe l'élève envers l'apprentissage et l'école (Wang et Fredricks, 2014) et qui déterminent sa réussite scolaire subséquente (Finn, 1989). Ces dimensions affective, cognitive et comportementale témoignent de la qualité du lien qu'établit l'élève avec l'école et l'apprentissage (Wang et Fredricks, 2014) et de son niveau d'investissement personnel (Appleton, Christenson et Furlong, 2008). De plus, l'engagement scolaire se modifie à travers un processus dynamique au cours des années (Finn, 1989; Fredricks et al., 2004) en fonction de l'interaction entre les caractéristiques personnelles de l'élève et de celles de ses contextes familial et scolaire, ainsi que par la qualité de son expérience scolaire (Finn, 1989). À partir d'une perspective éducative orientée vers la prévention du décrochage scolaire et considérant la nature multidimensionnelle et dynamique de l'engagement scolaire, il s'avère donc pertinent de faire l'état des connaissances empiriques actuelles sur les fluctuations dans l'engagement scolaire des élèves du secondaire. La révision de la littérature scientifique constitue une excellente méthode pour identifier les lacunes des connaissances et aussi pour orienter les futures recherches dans un domaine particulier (Bearman et al., 2012). Dans cette révision systématique des études, nous poursuivons trois objectifs. Le premier objectif est de dresser le portrait actuel des connaissances empiriques au sujet des trajectoires d'engagement scolaire des élèves du secondaire. Le deuxième objectif est d'examiner les facteurs personnels et contextuels documentés empiriquement. Le troisième objectif est d'analyser les facteurs scolaires répertoriés et plus spécifiquement l'influence du soutien des enseignants sur l'engagement scolaire des élèves afin de cibler certaines lacunes des connaissances actuelles à ce sujet. À partir de cette révision de la littérature, certaines pistes de recherches futures pertinentes au domaine de l'intervention éducative et de la réussite scolaire sont proposées.

## 2. MÉTHODOLOGIE

Afin de dresser le portrait actuel des connaissances sur les fluctuations dans l'engagement scolaire des élèves au secondaire, une révision systématique des écrits a été réalisée selon la méthodologie proposée par Bearman et al. (2012). En premier lieu, les critères d'inclusion et d'exclusion pour atteindre les objectifs de recherche ont été établis. Les critères d'inclusion déterminés sont que les études soient : (1) publiées dans des revues académiques révisées par des pairs; (2) menées auprès des élèves du secondaire; (3) orientées sur l'examen des fluctuations de l'engagement scolaire dans le temps; (4) à devis longitudinal et (5) étayées aux plans théorique et méthodologique. Quant aux critères d'exclusion, ils portent sur : (1) l'engagement scolaire d'une matière scolaire en particulier; et (2) l'impact des programmes d'intervention. En deuxième lieu, une recherche systématique des articles a été réalisée en consultant les bases des données *ERIC*, *Academic Search Complete*, *Education Source*, *PsycARTICLES*, *Psychology and Behavioral Sciences*, *PsycINFO*. Les descripteurs utilisés ont été : *School engagement et Trajectory/trajectories*, *Profile/profiles*. En troisième lieu, parmi les publications repérées, celles respectant les critères d'inclusion et d'exclusion préalablement établis ont été choisis systématiquement. Enfin, une analyse a été réalisée à partir d'un protocole examinant : l'objectif, le cadre de référence théorique, la méthodologie, les résultats et les limites des études. Ce processus systématique d'analyse a permis de retenir 21 études empiriques à devis longitudinal.

### 2.1 Description des études empiriques retenues

Les 21 études retenues pour la présente révision systématique de la littérature ont été publiées entre 2008 et 2019 et menées aux États-Unis (n = 9); en Belgique (n = 3); en Finlande

(n = 3); en Angleterre (n = 1); au Canada (n = 1); en Corée (n = 1); en Nouvelle-Zélande (n = 1); en Finlande et aux États-Unis (n = 1); aux États-Unis et en Chine (n = 1). Certaines de ces études examinent les changements de l'engagement scolaire pendant le secondaire incluant dans leur échantillon des élèves autant du premier que du deuxième cycle (n = 10); quelques études examinent un échantillon du premier cycle (n = 4); et d'autres du deuxième cycle (n = 7). Dans un bon nombre des études retenues (n = 13), l'engagement scolaire est défini comme un concept multidimensionnel comportant les dimensions : affective, cognitive et comportementale. Dans certaines études réalisées entre 2014 et 2019, l'engagement scolaire et le désengagement scolaire sont définis et mesurés comme étant deux construits différents (n = 4) et non pas comme faisant partie d'un continuum du même construit. Quelques études identifient à la fois le caractère multidimensionnel et la nature distincte de l'engagement et du désengagement scolaire (n = 2). Enfin, dans un petit nombre d'études, il n'y a pas de conceptualisation de l'engagement scolaire (n = 2). Quant aux cadres de référence, les perspectives écologique et développementale (n = 14); la théorie de l'autodétermination (n = 4); la perspective éducative et la prévention du décrochage scolaire (n = 5); la *Stage-environment fit theory* (n = 4); le *Self-system model* (n = 1) sont les plus cités. D'ailleurs, certains auteurs s'appuient sur plus d'une de ces assises théoriques pour étayer leur étude. Le devis méthodologique de toutes les études recensées est quantitatif et longitudinal comprenant de larges échantillons. La majorité des études recourt à un devis corrélationnel prédictif (n = 17) et le reste emploie un devis corrélationnel confirmatif (n = 4). Le tableau 1 présente les caractéristiques de chacune des études retenues.



Tableau 1 - Études recensées portant sur les trajectoires d'engagement scolaire au secondaire

Auteur-Année	N	Pays	Nombre d'écoles- Année scolaire	Âge des participants	Engagement scolaire	
					Cadre de référence	Concept
Brenner et Wang (2014)	8 908	États-Unis	n = 18 écoles (6 <sup>e</sup> -8 <sup>e</sup> ) n = 14 ( 9 <sup>e</sup> -12 <sup>e</sup> ) n = 7 (6 <sup>e</sup> -12 <sup>e</sup> )	SO	Perspective développementale <i>Life course theory</i>	ND
Dunbar, Mirpuri et Yip (2017)	310	États-Unis	N = 5 (9 <sup>e</sup> -12 <sup>e</sup> )	AM = 14,47 (é-t = 0,78)	Perspective biopsychosociale Perspective éducative	ND E/D
Engels et al. (2017)	1 116	Belgique	N = 9 (7 <sup>e</sup> -11 <sup>e</sup> )	AM = 13,79 (é-t = 0,93)	Perspective écologique du développement (influence des pairs)	E/D
Engels et al. (2019)	794	Belgique	N = 3 (7 <sup>e</sup> -11 <sup>e</sup> )	11 à 17 AM = 13,81 (é-t = 0,92)	<i>Bio-ecological models and developmental systems theory</i> <i>Self-determination theory</i>	E/D
Im, Hughes et West (2016)	527	États-Unis	N = 88 (6 <sup>e</sup> -8 <sup>e</sup> )	12-14 AM = 12,57 (é-t=0,37)	<i>Stage-environment fit theory</i> Perspective écologique du développement (influence des pairs et des parents)	CM
Jang, Kim et Reeve (2016)	366	Corée Séoul	N = 1 (10 <sup>e</sup> -12 <sup>e</sup> )	SO	<i>Self-determination theory</i>	E/D
Janosz, Archambault, Morizot et Pagani (2008)	13 300	Canada Québec	N = 69	12-16	Prévention du décrochage scolaire Perspective écologique du développement	CM
Ladd, Ettekal et Kochenderfer-Ladd (2017)	383	États-Unis	Préscolaire-12 <sup>e</sup>	5-18	Perspective développementale du fonctionnement scolaire et psychosocial (influence des pairs)	CM
Lamote, Speybroeck, Den Noortgate et Van Damme (2013)	4 604	Belgique	N = 52 (7 <sup>e</sup> -12 <sup>e</sup> )	SO	Perspective éducative Prévention du décrochage scolaire <i>Self-concept</i>	CM
Li et Lerner (2011)	1 977	États-Unis	5 <sup>e</sup> -8 <sup>e</sup>	SO	Prévention du décrochage scolaire Perspective écologique du développement <i>Social control theory</i>	CM

Li, Lynch, Kalvin, Liu et Lerner (2011)	1 676	États-Unis	n = 53 (6 <sup>e</sup> -8 <sup>e</sup> ) n = 5 (programmes parascolaires)	12-14 AM = 12,06 (é-t = 0,57)	Perspective écologique du développement	CM
Qu et Pomerantz (2015)	374 États-Unis 451 Chine	États-Unis Chine	7 <sup>e</sup> -8 <sup>e</sup>	AM = 12,78 (é-t = 0,34) États-Unis AM = 12,69 (é-t = 0,46) Chine	<i>Stage-environment fit theory</i> <i>Self-determination theory</i>	CM
Salmela-Aro, Moeller, Schneider et Spicer (2016)	188 Finlande 255 États-Unis	Finlande États-Unis	n = 2 (9 <sup>e</sup> -10 <sup>e</sup> ) Finlande n = 4 (9 <sup>e</sup> -12 <sup>e</sup> ) États-Unis	SO	<i>Demands-resources model</i>	CM E/D
Symonds, Schoon et Salmela-Aro (2016)	13 743	Angleterre	SO	14-18	<i>Motivational theory of life-span development</i>	CM
Tuominen-Soini et Salmela-Aro (2014)	979	Finlande	N = 6 (10 <sup>e</sup> -12 <sup>e</sup> )	17-25 AM = 18,14 (é-t = 1,11)	<i>Life-span model of motivation</i> Perspective développementale	E/D
Upadyaya et Salmela-Aro (2013)	803	Finlande	9 <sup>e</sup> à la transition aux études postsecondaires ou au milieu du travail	16-21	Littérature scientifique sur l'engagement scolaire et l'engagement au travail dans le développement positif des individus	CM
Wang, Chow, Hofkens et Salmela-Aro (2015)	362	Finlande	9 <sup>e</sup> -11 <sup>e</sup>	AM = 15,98 (é-t = 0,15)	Perspective développementale du fonctionnement scolaire et psychosocial	CM E/D
Wang et Eccles (2011)	1 148	États-Unis	N = 23 (7 <sup>e</sup> -11 <sup>e</sup> )	SO	<i>Stage-environment Fit theory</i> <i>Eccles' Expectancy-Value Model of Achievement-Related Behaviors</i>	CM
Wang et Eccles (2012)	1 479	États-Unis	N = 23 (7 <sup>e</sup> -11 <sup>e</sup> )	12,9-17,2	Prévention du décrochage scolaire <i>Bio-ecological theory of human development</i>	CM

Wang et Peck (2013)	1 025	États-Unis	N = 23 (9 <sup>e</sup> -11 <sup>e</sup> )	SO	<i>Self-system model</i> <i>Stage-environment fit theory</i> <i>Self-determination theory</i>	CM
Wylie et Hodgen (2012)	401	Nouvelle-Zélande	N = 74	10-16	<i>Ecological theory of human development</i>	CM

SO=Sans objet. AM=âge moyen. É-t=écart-type. ND=non défini. CM=concept multidimensionnel. E/D=engagement/désengagement comme deux construits différents.

### 3. RÉSULTATS

Cette recension des écrits vise l'atteinte de trois objectifs. Les résultats sont présentés en trois sections en réponse à chaque objectif. Le premier objectif dresse le portrait actuel des connaissances au sujet des trajectoires d'engagement scolaire chez les élèves du secondaire.

#### 3.1 Fluctuations dans l'engagement scolaire au cours du secondaire

La qualité de l'engagement scolaire chez les élèves se modifie au cours du secondaire. En effet, les élèves entreprennent leur secondaire à différents niveaux d'engagement scolaire et par la suite, celui-ci change au cours des années (Janosz et al., 2008; Wang et al., 2015; Wylie et Hodgen, 2012). Parmi les études recensées, seulement deux ont comparé les fluctuations de l'engagement scolaire chez les élèves du secondaire dans deux pays différents. La première, l'étude de Qu et Pomerantz (2015) montre que la trajectoire d'engagement scolaire des élèves chinois se maintient stable au cours du premier cycle, tandis que chez les homologues américains celle-ci décroît. La deuxième étude, celle de Salmela-Aro et al. (2016) compare les fluctuations de l'engagement scolaire des élèves américains et des élèves finlandais du deuxième cycle. Ces auteurs montrent que les élèves des deux pays suivent des trajectoires similaires d'engagement scolaire, mais que la prévalence de chacune d'elles varie d'un pays à l'autre. Effectivement, les élèves américains montrent un profil engagé significativement plus faible et un profil désengagé significativement plus élevé que leurs homologues finlandais (Salmela-Aro et al., 2016).

Selon les études recensées, la majorité des élèves connaît une diminution dans leur engagement scolaire au cours du secondaire (Brenner et Wang, 2014; Janosz et al., 2008; Lamote

et al., 2013; Li et Lerner, 2011; Wang et Eccles, 2011, 2012; Wang et Peck, 2013; Wylie et Hodgen, 2012). Cependant, cette fluctuation peut demeurer stable ou instable (croissante ou décroissante) dans le temps. De façon générale, les résultats des études recensées identifient quatre types de trajectoires représentatives, soit : (1) normatives et relativement stables dans le temps; (2) décroissantes; (3) croissantes; et (4) toujours faibles (Dunbar et al., 2017; Janosz et al., 2008; Upadyaya et Salmela-Aro, 2013; Wylie et Hodgen, 2012). Bien que la prévalence de chacune de ces trajectoires diffère d'un pays à l'autre selon les études recensées, les trajectoires normatives et relativement stables témoignent de la fluctuation de l'engagement scolaire chez la majorité des élèves au cours du secondaire, tandis que les trajectoires décroissantes, celles croissantes et celles toujours faibles illustrent les fluctuations suivies dans l'engagement scolaire par une faible proportion d'élèves. En effet, certains élèves suivent des trajectoires d'engagement scolaire plus instables et décroissantes dans le temps présentant des indices plus élevés de désengagement dans leur parcours scolaire (Janosz et al., 2008; Li et Lerner, 2011; Symonds et al., 2016; Upadyaya et Salmela-Aro, 2013; Wang et al., 2015; Wylie et Hodgen, 2012). La probabilité que ces élèves quittent l'école est plus élevée que celles des pairs montrant des trajectoires plus stables et normatives pendant leur secondaire (Janosz et al., 2008; Lamote et al., 2013; Wang et Peck, 2013). Le tableau 2 détaille les trajectoires d'engagement scolaire documentées empiriquement par les 21 études retenues.



Tableau 2 - Trajectoires d'engagement scolaire au secondaire documentées empiriquement

Auteur-Année	Devis méthodologique	Variables examinées	Dimension examinée	Trajectoires documentées
Brenner et Wang (2014)	Corrélationnel prédictif	SSE; taille de l'école; diversité culturelle à l'école; années d'expérience des enseignants	ECm	6 <sup>e</sup> -8 <sup>e</sup> Stable-élevée (22 %) Élevée-décroissante (43 %) Moyenne-décroissante (27 %) Faible-décroissante (8 %)  9 <sup>e</sup> -12 <sup>e</sup> Stable-élevée (21 %) Élevée-décroissante (34 %) Moyenne-décroissante (24 %) Faible-décroissante (15 %) Décrochage scolaire (6 %)
Dunbar et al. (2017)	Corrélationnel prédictif	RE; expérience de discrimination; qualité/durée du sommeil	MG-ES (E/D)	Croissante : discrimination faible et qualité élevée du sommeil Stable : discrimination faible et faible qualité du sommeil Transitoirement croissante qui décroît significativement à la 12 <sup>e</sup> année : discrimination élevée et faible qualité du sommeil Transitoirement décroissante : discrimination élevée et qualité élevée du sommeil
Engels et al. (2017)	Corrélationnel prédictif	S; popularité; sympathie; agressivité	ECm DCm EA DA	Décroissante de l'ECm Décroissante de l'EA Croissante du DCm Relativement stable du DA

Engels et al. (2019)	Corrélationnel prédictif	Statut social : acceptation, rejet, popularité, impopularité	ECm DCm EA DA	Profils de statut social : Normatif (58,9 %) Accepté et populaire (23,2%) Rejeté et impopulaire (17,9 %)  Trajectoires: ECm DCm EA DA
Im et al. (2016)	Corrélationnel prédictif	Perception de l'implication scolaire : des amis et des parents	ECm	Changements de l'engagement comportemental en fonction du soutien social (parents, amis)
Jang et al. (2016)	Corrélationnel confirmatif	Style motivationnel de l'enseignant : soutien à l'autonomie; contrôlant Satisfaction du besoin : de compétence, d'appartenance sociale; d'autonomie Frustration du besoin : de compétence, d'appartenance sociale; d'autonomie	ECm DCm EA DA ECg DCg <i>agentic engagement/ disengagement</i>	Engagement scolaire (satisfaction des besoins psychologiques et soutien de l'enseignant à l'autonomie) Désengagement scolaire (frustration des besoins et perception de contrôle de l'enseignant)
Janosz et al. (2008)	Exploratoire Corrélationnel prédictif	S; NEM; RE; DS; CS; besoins éducatifs particuliers; soutien parental; implication scolaire des amis	MG-ES (EA; ECg; ECm)	Normative (53 %) Stable modérée (24 %) Stable élevée (14 %) Transitoire croissante (3 %) Transitoire décroissante (3 %) Croissante (1 %) Décroissante (2 %)

Ladd et al. (2017)	Corrélationnel prédictif	RE; CS; Victimisation par les pairs;	ECm EA	Profils de victimisation: Victimisation élevée et chronique Victimisation précoce Victimisation modérée et émergente Faible victimisation Non-victime  EA décroissant ECm modestement décroissant
Lamote et al. (2013)	Corrélationnel confirmatif	S; OE; SSE; DS; CS; redoublement scolaire; intégration à une classe adaptée	ECm EA	ECm : Élevée (66 %) Élevée-décroissante (13 %) Faible (21 %)  EA : Élevée (81 %) Faible-décroissante (19 %)
Li et Lerner (2011)	Corrélationnel prédictif	S; OE; SSE; RE; SD; CAS; comportements délinquants	ECm EA	ECm : : Décroissante (4,4 %) Transitoire décroissante (15,1 %) Stable modérée (62,2 %) Stable élevée (18,4 %)  EA : Élevée (5,7 %) Élevée décroissante (47,9 %) Modérée (41,1 %) Décroissante (5,3 %)

Li et al. (2011)	Corrélationnel prédictif	S; OE; SSE; NSM; soutien des pairs; relation avec des pairs déviants; implication dans l'intimidation des pairs	ECm EA	ECm légèrement croissant (6 <sup>e</sup> -7 <sup>e</sup> ) qui décroît significativement par la suite (7 <sup>e</sup> -8 <sup>e</sup> )  EA décroissant significativement (6 <sup>e</sup> -8 <sup>e</sup> )
Qu et Pomerantz (2015)	Corrélationnel confirmatif	Autorégulation des stratégies d'apprentissage; sentiment de responsabilité envers les parents (par exemple, sentiments d'obligation envers les parents, motivation à l'école pour plaire les parents); implication scolaire des parents; motivation autodéterminée envers l'école	ECg EA	Engagement scolaire décroissant (États-Unis) Engagement scolaire stable (Chine)
Salmela-Aro et al. (2016)	Corrélationnel confirmatif	Ressources situationnelles : sentiments de compétence, de confiance en soi, de capacité de réussir et de contrôle Demandes de la situation : sentiments de stress, d'anxiété, de confusion et de défi Engagement situationnel : perception d'être actif et intéressé, sentiment de plaisir à réaliser la tâche, et importance de la tâche	EA	Finlande Profil engagé (27,11 %) Profil engagé-épuisé (45,78 %) Profil modérément épuisé (19,28 %) Profil épuisé (7,83 %)  États-Unis Profil engagé (11,52 %) Profil engagé-épuisé (33,33 %) Profil modérément épuisé (40,74 %) Profil épuisé (14,4 %)

Symonds et al. (2016)	Corrélationnel prédictif	S; OE; SSE; RE; CAS; AS; effort scolaire; délinquance; bien-être psychologique; satisfaction face à la vie; victimisation par les pairs; relation avec les parents; choix de carrière (un et deux après le secondaire)	MG-ES (E/D)	Engagement scolaire (59 % de l'échantillon) Stable (42,52 %) Croissance rapide de l'engagement modéré (10,86 %) Croissance rapide de l'engagement élevé (3,53 %) Croissance rapide du faible engagement (2,09 %)  Désengagement scolaire (41 % de l'échantillon) Croissance moyenne du désengagement modéré (18,63 %) Croissance rapide du désengagement modéré (9,51 %) Croissance rapide du désengagement élevé (6,54 %) Désengagement stable (6,32 %)
Tuominen-Soini et Salmela-Aro (2014)	Corrélationnel prédictif	S; SSE; RE; AS; SD; ES	MG-ES (E/D)	Profils: Engagé scolairement (44 %) Engagé épuisé (28 %) Épuisé scolairement (14 %) Cynique, indifférent et désintéressé du travail scolaire (14 %)
Upadaya et Salmela-Aro (2013)	Corrélationnel prédictif	S; RE; ES; transition à la formation postsecondaire ou au milieu du travail; affect parental; contrôle parental	MG-ES (EA; ECg; ECm)	Élevée croissante (72 %) Faible croissante (14 %) Élevée décroissante (9 %) Faible stable (5 %)
Wang et al. (2015)	Corrélationnel prédictif	S; SSE; RE; SD; épuisement scolaire	EA	EA décroissant Épuisement scolaire croissant



Wang et Eccles (2011)	Corrélationnel prédictif	S; OE; SSE; RE; AS; CS	EA ECg ECm	EA décroissant ECg décroissant ECm décroissant
Wang et Eccles (2012)	Corrélationnel prédictif	Soutien social : des enseignants, des pairs, des parents	MG-ES (EA; ECm)	Engagement scolaire décroissant
Wang et Peck (2013)	Corrélationnel prédictif	S; OE; SSE; RE; SD; AS; DS; inscription au collège	EA ECg ECm	Engagé modérément (46 %) Très engagé (17 %) Minimalement engagé (14 %) Affectivement désengagé (10 %) Cognitivement désengagé (12 %)
Wylie et Hodgen (2012)	Corrélationnel prédictif	S; OE; SSE; RE; CS	MG-ES	Toujours élevée (17 %) Croissante (26 %) Modérée élevée en moyenne (21 %) Modérée faible décroissante (24 %) Toujours faible (13 %)

S = Sexe de l'élève. OE = Origine ethnique de l'élève. SSE = Statut socioéconomique. RE = Rendement scolaire. CS = Compétences scolaires. AS = Aspirations scolaires. ES = Estime de soi. CAS = Consommation/abuse des substances. DS = décrochage scolaire. NEM = Niveau d'éducation de la mère. SD = Symptômes de dépression. MG-ES = mesure globale de l'engagement scolaire. EA = engagement affectif. ECg = engagement cognitif. ECm = engagement comportemental. DA = désengagement affectif. DCg = désengagement cognitif. DCm = désengagement comportemental. E/D = engagement/désengagement scolaire.

Tout comme les résultats de l'engagement scolaire mesuré globalement, lorsque les études fournissent des résultats spécifiques sur les fluctuations de l'engagement affectif, cognitif et comportemental, celles-ci montrent une tendance décroissante au cours du secondaire (Engels et al., 2017; Wang et Eccles, 2011; Wang et Peck, 2013). Effectivement, une proportion supérieure d'élèves présente des trajectoires d'engagement affectif et comportemental normatives et stables qui se caractérisent par des niveaux élevés ou modérés d'engagement initial et qui diminuent légèrement dans le temps tout en maintenant une stabilité relative (Lamote et al., 2013; Li et Lerner, 2011). À l'opposé, une proportion inférieure d'élèves suit des trajectoires faibles, instables et décroissantes d'engagement affectif et comportemental au cours du secondaire qui se différencient par le niveau initial d'engagement et par le niveau et la vitesse de leur décroissance dans le temps (Engels et al., 2017; Lamote et al., 2013; Li et al., 2011; Li et Lerner, 2011; Wang et Eccles, 2011). Puisque plusieurs des études recensées examinent les changements dans l'engagement affectif ( $n = 13$ ) et comportemental ( $n = 12$ ) au cours du secondaire, mais que peu de celles-ci s'attardent à l'examen spécifique de l'engagement cognitif ( $n = 3$ ), les résultats de ces études ne permettent pas de décrire les fluctuations dans l'engagement cognitif plus en détail. En revanche, à partir des études recensées, nous pouvons affirmer que les trajectoires suivies par l'engagement affectif, cognitif et comportemental peuvent fluctuer dissemblablement chez la même population d'élèves au cours du secondaire (Dunbar et al., 2017; Engels et al., 2019; Ladd et al., 2017; Lamote et al., 2013; Li et al., 2011; Li et Lerner, 2011; Wang et Eccles, 2011; Wang et Peck, 2013).

### **3.2 Facteurs personnels et contextuels influençant les trajectoires**

Le deuxième objectif de cette recension des écrits est d'examiner les facteurs personnels et contextuels documentés qui influencent les fluctuations de l'engagement scolaire des élèves du secondaire. En premier lieu, quant aux facteurs personnels, certains résultats des études montrent un effet significatif du sexe (Engels et al., 2017; Janosz et al., 2008; Lamote et al., 2013; Li et Lerner, 2011; Li et al., 2011), de l'origine ethnique (Lamote et al., 2013; Li et Lerner, 2011; Symonds et al., 2016; Wylie et Hodgen, 2012) et du statut socioéconomique (Li et Lerner, 2011; Wylie et Hodgen, 2012) sur l'engagement scolaire des élèves. Selon ces études, les garçons, les élèves appartenant à des minorités ethniques et ceux disposant d'un statut socioéconomique faible ont une probabilité accrue de suivre des trajectoires d'engagement scolaire faibles et décroissantes au cours du secondaire. Par contre, les résultats d'autres études indiquent qu'il n'existe pas un effet significatif du sexe (Symonds et al., 2016), ni de l'origine ethnique (Wang et Peck, 2013), ni du statut socioéconomique (Symonds et al., 2016; Tuominen-Soini et Salmela-Aro, 2014) sur l'engagement scolaire des élèves. D'autres facteurs personnels répertoriés mettent en évidence que l'estime de soi (Upadyaya et Salmela-Aro, 2013), le sentiment de compétence et de confiance en soi (Li et al., 2011), ainsi que l'épuisement scolaire et les symptômes de dépression (Wang et al., 2015) présentent un effet significatif sur les trajectoires de l'engagement scolaire des élèves du secondaire. Au demeurant, le faible rendement scolaire (Upadyaya et Salmela-Aro, 2013; Wang et al., 2015; Wang et Eccles, 2011) et les difficultés scolaires (Janosz et al., 2008) prédisent significativement les trajectoires faibles et décroissantes de l'engagement scolaire.

En deuxième lieu, concernant les facteurs contextuels, les études recensées soulèvent le rôle du soutien des pairs (Engels et al., 2019; Im et al., 2016; Ladd et al., 2017; Wang et Eccles, 2012); de la relation avec les parents et du soutien que ceux-ci apportent (Im et al., 2016; Li et al., 2011; Qu et Pomerantz, 2015; Upadyaya et Salmela-Aro, 2013; Wang et Eccles, 2012), ainsi que du style de motivation de l'enseignant (Wang et Eccles, 2012) et du soutien que celui-ci offre (Brenner et Wang., 2014; Jang et al., 2016) dans les fluctuations de l'engagement scolaire des élèves du secondaire. De toute évidence, puisque les études recensées s'appuient sur des cadres de référence distincts et qu'elles considèrent des indicateurs divers pour évaluer l'engagement scolaire, ces connaissances empiriques ne permettent pas de déterminer la contribution de chacun de ces facteurs personnels et contextuels à la variance des trajectoires de l'engagement scolaire au secondaire. Toutefois, l'état des connaissances empiriques permet d'affirmer que l'interaction entre des facteurs personnels et contextuels influence les fluctuations dans l'engagement scolaire des élèves du secondaire. D'ailleurs, certains auteurs s'appuient sur des connaissances théoriques afin d'avancer que les fluctuations décroissantes de l'engagement scolaire au secondaire s'expliquent par l'inadéquation entre les caractéristiques personnelles des élèves et celles de leurs contextes immédiats, notamment, par la divergence entre les besoins psychologiques de compétence, d'appartenance et d'autonomie ressentis par les élèves et les occasions de les satisfaire fournies par l'environnement scolaire du secondaire (Engels et al., 2019; Im et al., 2016; Wang et Eccles, 2011, 2012; Wang et Peck, 2013).

### 3.3 Facteurs scolaires

Le troisième objectif de cette recension des écrits est d'analyser les facteurs scolaires répertoriés et plus spécifiquement l'influence du soutien offert par l'enseignant sur l'engagement scolaire des élèves du secondaire afin de cibler certaines lacunes des connaissances actuelles à ce sujet. Parmi les études recensées, seulement trois répondent à cet objectif. Premièrement, l'étude de Brenner et Wang (2014) examine les fluctuations dans l'engagement comportemental des élèves et l'expérience de transition du premier au deuxième cycle du secondaire en fonction de la taille de l'école et des années d'expérience des enseignants. Les résultats indiquent que dans la transition du cycle, les élèves provenant de petites écoles et étant accompagnés par des enseignants moins expérimentés ont une probabilité accrue de suivre des trajectoires faibles et décroissantes d'engagement comportemental dans le cycle suivant et moins de probabilité de changer positivement ces trajectoires (Brenner et Wang, 2014). Les élèves suivant une trajectoire stable-élevée d'engagement comportemental ont moins de probabilité de changer vers des trajectoires décroissantes et faibles dans la transition du cycle lorsqu'ils intègrent une école plus grande. De plus, l'accompagnement des enseignants expérimentés au cours du premier cycle prédit des trajectoires d'engagement plus stables et croissantes au deuxième cycle. Par contre, le changement d'accompagnement des enseignants moins expérimentés par ceux plus expérimentés lors de la transition du cycle n'a pas d'effets significatifs sur l'augmentation de l'engagement comportemental (Brenner et Wang, 2014). Les auteurs expliquent que les élèves capitalisent l'expérience vécue avec des enseignants expérimentés pendant le premier cycle pour s'en servir au deuxième cycle, tandis que les élèves ayant des enseignants moins expérimentés au premier



cycle ne développent pas certaines compétences et ils manquent d'outils pour solliciter le soutien nécessaire lorsqu'ils sont exposés à des enseignants plus expérimentés.

Deuxièmement, l'étude de Wang et Eccles (2012) analyse l'influence du soutien social offert par les enseignants, les pairs et les parents sur les trajectoires d'engagement scolaire de la 7<sup>e</sup> à la 11<sup>e</sup> année. Leurs résultats indiquent que les différentes sources de soutien social (enseignants, parents et pairs) influencent distinctement chacune des dimensions de l'engagement scolaire et que les effets de cette influence varient aussi pour chacune de ces dimensions. Le soutien social explique entre 23 % et 35 % de la variance de l'engagement comportemental et entre 30 % et 39 % de la variance de l'engagement affectif. Wang et Eccles (2012) affirment que le soutien de l'enseignant joue un rôle important dans le sentiment d'identification à l'école, du respect des normes et de la valorisation des apprentissages chez les élèves pendant leur secondaire. Ainsi, les élèves qui vivent l'expérience du soutien de la part de leurs enseignants au secondaire sont plus engagés à l'école sur le plan affectif, cognitif et comportemental (Wang et Eccles, 2012). De plus, le soutien de l'enseignant présente un impact plus important sur l'engagement affectif et cognitif des élèves du secondaire que le soutien de leurs pairs (Wang et Eccles, 2012).

Troisièmement, l'étude de Jang et al. (2016) examine les trajectoires d'engagement et de désengagement scolaire des élèves à la fin du secondaire (de la 10<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup>). Dans cette étude, les auteurs cherchent à tester la validité des deux principes proposés récemment dans la théorie de l'autodétermination pour le modèle de médiation de la motivation en contexte de classe. Le premier principe réfère aux effets réciproques entre le style motivationnel de l'enseignant, la satisfaction des besoins psychologiques d'appartenance, d'autonomie et de compétence, ainsi que

le fonctionnement positif de l'élève. Le deuxième principe concerne les processus dyadiques considérés dans la théorie de l'autodétermination, tels que le style motivationnel de l'enseignant (autonomie-contrôle); la satisfaction des besoins psychologiques (satisfaction-frustration); le fonctionnement des élèves (adapté-désadapté; engagement-désengagement). Les résultats de cette étude de Jang et al. (2016) confirment les deux principes testés. D'abord, la perception du soutien à l'autonomie offert par l'enseignant prédit la satisfaction des besoins chez l'élève qui à son tour prédit les changements longitudinaux dans son engagement scolaire. Aussi, la perception du contrôle de la part de l'enseignant prédit la frustration des besoins chez l'élève qui prédit à son tour les changements longitudinaux dans son désengagement scolaire. Des effets réciproques se sont également manifestés en ce sens que l'ampleur du désengagement scolaire de l'élève indiquait à la fois une augmentation longitudinale de sa perception du contrôle de la part de l'enseignant et une diminution de sa perception du soutien à l'autonomie offert par l'enseignant. Les auteurs concluent que les élèves suivent une trajectoire d'engagement scolaire de tendance croissante dans le temps quand ils perçoivent que leurs enseignants soutiennent leur autonomie, tandis que lorsqu'ils perçoivent que leurs enseignants utilisent un style motivationnel contrôlant, leur désengagement scolaire augmente progressivement dans le temps.

En somme, la révision des études empiriques confirme que le facteur scolaire influence les fluctuations dans l'engagement scolaire chez les élèves au cours du secondaire. Certaines caractéristiques de l'environnement des écoles secondaires devraient être examinées empiriquement plus en profondeur, afin d'être en mesure de proposer des changements structurels et organisationnels qui agencent les caractéristiques du contexte scolaire au secondaire plus favorablement aux caractéristiques des élèves. De plus, des recherches futures devraient étudier

l'attention sur les effets longitudinaux des caractéristiques des enseignants du secondaire et du type de soutien qu'ils fournissent à leurs élèves étant donné que peu d'études documentent empiriquement cet aspect. Il serait pertinent aussi de considérer des méthodes mixtes pour cet examen longitudinal de l'influence du soutien offert par les enseignants sur le développement de l'engagement scolaire des élèves du secondaire.

#### 4. DISCUSSION

Dans une perspective éducative orientée vers la prévention du décrochage scolaire, cette recension des écrits cherchait à dresser un portrait actuel des connaissances empiriques sur les fluctuations dans l'engagement scolaire des élèves du secondaire. En premier lieu, dans la majorité des études recensées l'engagement scolaire est défini comme un concept multidimensionnel. Cependant, plusieurs de ces études présentent leurs résultats des fluctuations de l'engagement de manière globale, cette limite ne permet pas d'établir de conclusions sur les différences tant qualitatives que quantitatives concernant l'engagement affectif, cognitif et comportemental des élèves au cours de leur secondaire. En effet, seulement un nombre restreint d'études présente des résultats spécifiques sur les fluctuations de l'engagement affectif, cognitif et comportemental chez les élèves du secondaire. De plus, parmi les études présentant des résultats spécifiques sur les changements de chacune des dimensions de l'engagement scolaire au cours du secondaire, l'engagement affectif et l'engagement comportemental sont examinés davantage. Si l'on considère que chacune des dimensions fluctue de manière différente dans le temps chez la même population, les élèves présentant un désengagement cognitif peuvent montrer des niveaux normatifs d'engagement affectif et comportemental, mais ils peuvent quand même être à risque d'échec

scolaire. Toutefois, comme ces élèves ne présentent pas de problèmes disciplinaires ni d'attitudes négatives à l'école, ils ne sont généralement pas ciblés pour des interventions scolaires. L'identification des fluctuations décroissantes de l'engagement dans chacune de ses dimensions peut donc permettre une intervention éducative opportune avant que ces élèves poursuivent des trajectoires plus instables et décroissantes d'engagement scolaire les menant au décrochage scolaire.

En deuxième lieu, il existe encore des lacunes concernant l'influence de différents facteurs sur les trajectoires d'engagement scolaire des élèves du secondaire. Certains facteurs contextuels représentent ainsi des cibles d'interventions éducatives au secondaire, notamment les caractéristiques de ces environnements scolaires et le soutien fourni par les enseignants. De futures recherches devraient porter sur ces aspects.

## 5. CONCLUSION

L'examen des écrits empiriques sur les fluctuations dans l'engagement scolaire au cours du secondaire confirme la nature multidimensionnelle et le caractère dynamique de l'engagement scolaire. Ce construit fournit une caractérisation ample sur la manière dont l'élève se sent, pense et agit par rapport à l'apprentissage et à l'école. L'examen du processus de développement de l'engagement scolaire au secondaire s'avère une voie intéressante qui offre de nombreuses possibilités pour le développement des connaissances scientifiques dans le domaine de l'intervention éducative et de la réussite scolaire.

---

## 6. RÉFÉRENCES<sup>21</sup>

Appleton, J.J., Christenson, S.L. et Furlong, M.J. (2008). Student engagement with school: critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the schools*, 45(5), 369-386.

Archambault, I., Janosz, M., Morizot, J. et Pagani, L. (2009). Adolescent behavioral, affective, and cognitive engagement in school relationship to dropout. *Journal of School Health*, 9, 408-415.

Bearman, M., Smith, C.D., Carbone, A., Slade, S., Baik, C., Huges Warrington, M. et Neumann, D.L. (2012). Systematic review methodology in higher education. *Higher Education Research et Development*, 31(5), 625-640.

\*Benner, A.D., et Wang, Y. (2014). Shifting attendance trajectories from middle to high school: Influences of school transitions and changing school contexts. *Developmental Psychology*, 50(4), 1288-1301.

\*Dunbar, M., Mirpuri, S., et Yip, T. (2017). Ethnic/racial discrimination moderates the effect of sleep quality on school engagement across high school. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 23(4), 527-540.

---

<sup>21</sup> Les références marquées avec un \* correspondent aux études retenues dans la présente recension des écrits.



- Dupéré, V., Dion, E., Leventhal, T., Archambault, I., Crosnoe, R. et Janosz, M. (2018). High school dropout in proximal context: The triggering role of stressful. *Child Development*, 89(2), 107-122.
- \*Engels, M.C., Colpin, H., Van Leeuwen, K., Bijttebier, P., Den Noortgate, W.V., Claes, S., Goossens, K. et Verschueren, K. (2017). School engagement trajectories in adolescence: The role of peer likeability and popularity. *Journal of School Psychology*, 64, 61-75.
- \*Engels, M.C., Colpin, H., Wouters, S., Van Leeuwen, K., Bijttebier, P., Den Noortgate, W.V., Goossens, K. et Verschueren, K. (2019). Adolescents' peer status profiles and differences in school engagement and loneliness trajectories: A person-centered approach. *Learning and Individual Differences*, 75, 1-14.
- Fall, A-M. et Roberts, G. (2012). High school dropouts: Interactions between social context, self-perceptions, school engagement, and student dropout. *Journal of Adolescence*, 35, 787-798.
- Finn, J.D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142.
- Fredricks, J.A., Blumenfeld, P. et Paris, A. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Gouvernement du Québec (2019). Le taux de sorties sans diplôme ni qualification en formation générale des jeunes (décrochage scolaire). Québec : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. Repéré à

[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/statistiques\\_info\\_decisionnelle/Tableau\\_2016-2017.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Tableau_2016-2017.pdf)

Henry, K.L., Knight, K.E. et Thornberry, T.P. (2012). School disengagement as a predictor of dropout, delinquency, and problem substance use during adolescence and early adulthood. *Journal Youth Adolescence*, 41, 156-166.

\*Im, M.H., Hughes, J.N. et West, S.G. (2016). Effect of trajectories of friends' and parents' school involvement on adolescents' engagement and achievement. *Journal of Research on Adolescence*, 26(4), 963-978.

\*Jang, H., E.J. Kim et Reeve, J.M. (2016). Why students become more engaged or more disengaged during the semester: A self-determination theory dual-process model. *Learning and Instruction*, 43, 27-38.

\*Janosz, M., Archambault, I., Morizot, J. et Pagani, L.S. (2008). School engagement trajectories and their differential predictive relations to dropout. *Journal of Social Issues*, 64(1), 21-40.

\*Ladd, G. W., Ettekal, I., et Kochenderfer-Ladd, B. (2017). Peer victimization trajectories from kindergarten through high school: Differential pathways for children's school engagement and achievement? *Journal of Educational Psychology*, 109(6), 826-841.

\*Lamote, C., Speybroeck, S., Den Noortgate W. et Van Damme, J. (2013). Different pathways towards dropout: the role of engagement in early school leaving. *Oxford Review of Education*, 39(6), 739-760.

- 
- \*Li, Y., Lynch, A.D., Kalvin, C., Liu, J. et Lerner, R.M. (2011). Peer relationships as a context for the development of school engagement during early adolescence. *International Journal of Behavioral Development*, 35(4), 329-342.
- \*Li, Y., et Lerner, R. M. (2011). Trajectories of school engagement during adolescence: Implications for grades, depression, delinquency, and substance use. *Developmental Psychology*, 47(1), 233-247.
- \*Qu, Y. et Pomerantz, E.M. (2015). Divergent school trajectories in early adolescence in the United States and China: An examination of underlying mechanisms. *Journal Youth Adolescence*, 44, 2095-2109.
- Rumberger, R.W. et Rotermund, S. (2012). The relationship between engagement and high school dropout. Dans S. Christenson, A.L. Reschly et C. Wylie (dir.), *Handbook of research on student engagement* (p. 491-513). New York: Springer Science.
- \*Salmela-Aro, K., Moeller, J., Schneider, B. et Spicer, J. (2016). Integrating the light and dark sides of student engagement using person-oriented and situation-specific approaches. *Learning and Instruction*, 43, 61-70.
- \*Symonds, J., Schoon, I., et Salmela-Aro, K. (2016). Developmental trajectories of emotional disengagement from schoolwork and their longitudinal associations in England. *British Educational Research Journal*, 42(6), 993-1022.

- 
- \*Tuominen-Soini, H. et Salmela-Aro, K. (2014). Schoolwork engagement and burnout among Finnish high school students and young adults: Profiles, progressions, and educational outcomes. *Developmental Psychology*, 50(3), 649-662.
- \*Upadaya, K., et Salmela-Aro, K. (2013). Engagement with studies and work: Trajectories from postcomprehensive school education to higher education and work. *Emerging Adulthood*, 1(4), 247-257.
- \*Wang, M.-T., Chow, A., Hofkens, T., et Salmela-Aro, K. (2015). The trajectories of student emotional engagement and school burnout with academic and psychological development: Findings from Finnish adolescents. *Learning and Instruction*, 36, 57-65.
- \*Wang, M T., et Eccles, J.S. (2011). Adolescent behavioral, emotional, and cognitive engagement trajectories in school and their differential relations to educational success. *Journal of Research on Adolescence*, 22(1), 31-39.
- \*Wang, M., et Eccles, J. S. (2012). Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child Development*, 83(3), 877-895.
- Wang, M T., et Fredricks, J.A. (2014). The reciprocal links between school engagement, youth problem behaviors, and school dropout during adolescence. *Child Development*, 2(85), 722-737.

- 
- \*Wang, M.-T. et Peck, S. C. (2013). Adolescent educational success and mental health vary across school engagement profiles. *Developmental Psychology*, 49(7), 1266-1276.
- \*Wylie, C., et Hodgen, E. (2012). Trajectories and patterns of student engagement: Evidence from a longitudinal study. Dans S. Christenson, A.L. Reschly et C. Wylie (dir.), *Handbook of research on student engagement* (p. 585-599). New York: Springer Science.



## **CINQUIÈME CHAPITRE. DEUXIÈME ARTICLE**

### **DIFFÉRENCES DANS L'ENGAGEMENT AFFECTIF ET COGNITIF ENTRE LES ÉLÈVES À RISQUE DE DÉCROCHAGE SCOLAIRE ET LEURS PAIRS NON À RISQUE**

#### **RÉSUMÉ**

Le désengagement scolaire des élèves est l'un des facteurs les plus déterminants du décrochage scolaire. L'objectif de la présente étude est d'identifier les caractéristiques discriminantes dans les dimensions affective et cognitive de l'engagement scolaire qui différencient les élèves à risque de décrochage scolaire de leurs pairs non à risque. Pour atteindre cet objectif, nous avons réalisé une analyse discriminante qui combine trois facteurs de l'engagement affectif et deux facteurs de l'engagement cognitif. L'analyse porte sur les données collectées auprès de 1 483 élèves du secondaire. Selon nos résultats, il existe une différence significative entre les deux groupes d'élèves comparés dans les cinq facteurs analysés. Parmi ces facteurs, le facteur « objectifs et aspirations futures » de l'engagement cognitif contribue plus significativement à cette différenciation.

#### **MOTS-CLÉ :**

Élève à risque de décrochage scolaire; élève non à risque; engagement affectif; engagement cognitif; école secondaire; analyse discriminante

## 1. INTRODUCTION

L'engagement scolaire des élèves du secondaire constitue une cible prometteuse d'intervention scolaire pour contrer le décrochage scolaire. Ce concept multidimensionnel comprend les dimensions affective, cognitive et comportementale (Fredricks, Blumenfeld et Paris, 2004) du lien qu'établit l'élève avec l'apprentissage et l'école. En effet, l'engagement scolaire se développe à partir de l'ensemble des perceptions, sentiments, pensées et comportements que structure l'élève à l'égard de l'apprentissage et de l'école (Wang et Fredricks, 2014). Certes, les élèves à risque de décrochage scolaire se distinguent clairement de leurs pairs non à risque dans la qualité de leur engagement comportemental (Lamote, Speybroeck, Den Noortgate et Van Damme, 2013; Wang et Peck, 2013). Néanmoins, à ce jour, la portée des différences entre ces deux groupes d'élèves en ce qui touche l'engagement affectif et l'engagement cognitif est plutôt méconnue (Appleton, 2012; Fredricks et al., 2004; Wang et Peck, 2013). De plus, ces deux dimensions de l'engagement scolaire sont souvent négligées dans l'intervention scolaire auprès des élèves à risque (Wang et Peck, 2013), car pour cette population, la dimension comportementale constitue un objectif prioritaire d'intervention. Certaines études soutiennent cependant que la présence d'un bon niveau d'engagement comportemental chez les élèves n'assure pas par elle-même leur réussite scolaire (Wang et Peck, 2013). Il s'avère donc nécessaire de documenter empiriquement de telles différences. Selon nous, l'avancement de ces connaissances peut contribuer à bonifier l'intervention scolaire auprès de cette population d'élèves. La présente étude examine ainsi les caractéristiques de l'engagement affectif et de l'engagement cognitif qui différencient les élèves à risque de décrochage scolaire de leurs pairs non à risque.

## 2. PROBLÉMATIQUE

Le décrochage scolaire demeure une réalité préoccupante sur le plan socioéducatif dans le contexte actuel. En effet, 18,8 % de garçons et 11,5 % de filles du réseau public au Québec quittent l'école prématurément (Gouvernement du Québec, 2019). Ce phénomène multidimensionnel résulte de l'interaction de différents facteurs qui interviennent dans un processus progressif de désengagement scolaire de l'élève qui aboutit à la décision d'interrompre précocement ses études (Alexander, Entwisle et Kabbani, 2001; Finn, 1989; Rumberger et Rotermund, 2012). À ce jour, la relation entre l'engagement scolaire et le décrochage scolaire a été largement examinée au plan empirique (Archambault, Janosz, Morizot, et Pagani, 2009; Archambault, Janosz, Fallu et Pagani, 2009; Fall et Roberts, 2012; Janosz, Archambault, Morizot, Pagani, 2008; Lamote et al., 2013; Wang et Fredricks, 2014).

À cet égard, certaines études longitudinales réalisées auprès des élèves du secondaire s'attardent à l'examen du rapport corrélationnel et prédictif entre l'engagement scolaire et le décrochage scolaire. Les résultats de ces études mettent en évidence, premièrement, une association positive significative entre le désengagement scolaire et le décrochage scolaire (Cossette et al., 2004; Fall et Roberts, 2012; Henry, Knight, Thornberry, 2012). Deuxièmement, les résultats des études montrent que les trajectoires faibles, instables et décroissantes de l'engagement scolaire prédisent significativement le décrochage scolaire (Archambault, Janosz, Morizot et al., 2009; Archambault, Janosz, Fallu et al., 2009; Janosz et al., 2008; Lamote et al., 2013).

À l'évidence, certaines études montrent que l'engagement scolaire chez la majorité des élèves présente une tendance décroissante au cours du secondaire (Janosz et al., 2008; Lamote et al., 2013; Wang et Eccles, 2011, 2012; Wylie et Hodgen, 2012). Cependant, certains élèves manifestent des indices plus élevés de désengagement dans leur parcours scolaire (Li et Lerner, 2011), ainsi que des trajectoires d'engagement scolaire plus instables et décroissantes durant leur secondaire (Janosz et al., 2008). Ces élèves présentent significativement plus de risque de décrochage scolaire que leurs pairs présentant des trajectoires plus stables et normatives dans le temps (Archambault, Janosz, Morizot et al., 2009; Janosz et al., 2008; Lamote et al., 2013).

Selon certaines études portant sur le lien entre l'engagement scolaire et le décrochage scolaire, les élèves à risque de décrochage scolaire se distinguent de leurs pairs non à risque dans la qualité de leur engagement scolaire (Janosz et al., 2008; Lamote et al., 2013). Néanmoins, nous soulignons l'une des limites de ces études: l'engagement scolaire est évalué comme un construit global, même si les auteurs de ces études le définissent comme étant de nature multidimensionnelle. Les résultats de ces études sont ainsi insuffisants pour établir des conclusions quant aux différences tant qualitatives que quantitatives par rapport à l'engagement affectif et à l'engagement cognitif entre les élèves à risque de décrochage scolaire et leurs pairs non à risque.

D'après un nombre restreint d'études présentant des résultats spécifiques au sujet des trois dimensions de l'engagement scolaire, on conclut que celles-ci sont dynamiquement liées entre elles (Wang et Eccles, 2011; Wang et Peck, 2013). Pourtant, chacune d'elles peut suivre des trajectoires différentes chez le même élève au cours des années (Li et Lerner, 2011; Wang et Eccles, 2011). De plus, chacune de ces dimensions exerce une influence différente sur le

rendement scolaire de l'élève et sur le risque de décrochage scolaire (Engels et al., 2017; Wang et Eccles, 2011, 2012; Wang et Peck, 2013).

Selon ces rares études, l'engagement cognitif et l'engagement comportemental prédisent le rendement scolaire des élèves, tandis que l'engagement affectif n'est pas un prédicteur du rendement scolaire lorsqu'il est considéré de manière isolée des deux autres dimensions de l'engagement scolaire (Wang et Eccles, 2011). D'ailleurs, seul l'engagement comportemental prédit directement le décrochage scolaire (Archambault, Janosz, Morizot et al., 2009). Les fluctuations décroissantes dans l'engagement affectif (Archambault, Janosz, Fallu et al., 2009; Archambault, Janosz, Morizot et al., 2009) et dans l'engagement cognitif des élèves (Archambault, Janosz, Fallu et al., 2009; Archambault, Janosz, Morizot et al., 2009; Wang et Fredricks, 2014) ne sont pas corrélées directement avec le risque de décrochage scolaire, mais elles influencent de manière indirecte cette relation. D'autres études soulignent pourtant que la présence des trajectoires instables et décroissantes dans l'engagement affectif et dans l'engagement comportemental prédit significativement le décrochage scolaire (Archambault, Janosz, Morizot et al., 2009; Lamote et al., 2013; Wang et Fredricks, 2014). Cependant, la fluctuation décroissante dans l'engagement cognitif ne présente pas une corrélation significative avec le décrochage scolaire lorsqu'elle est considérée de manière isolée (Archambault, Janosz, Morizot et al., 2009; Wang et Fredricks, 2014).

Certaines études tendent à démontrer des trajectoires décroissantes dans l'engagement affectif pendant le secondaire chez la majorité des adolescents (Lamote et al., 2013; Li et Lerner, 2011; Wang, Chow, Hofkens et Salmela-Aro, 2015). Ainsi, au cours du secondaire,



l'engagement affectif diminue progressivement chez les élèves, mais de façon plus marquée que leur engagement cognitif et comportemental, même lorsqu'ils présentent des trajectoires d'engagement cognitif et comportemental plus stables et normatives dans le temps (Archambault, Janosz, Morizot et al., 2009; Li et Lerner, 2011) ainsi qu'un bon rendement scolaire (Wang et al., 2015).

Selon Archambault, Janosz, Morizot et al. (2009), un tiers des adolescents éprouve l'expérience de désengagement scolaire pendant le secondaire. Toutefois, les profils de désengagement scolaire varient d'un élève à l'autre en fonction des trajectoires de l'engagement affectif, cognitif et comportemental (Wang et Peck, 2013). Ainsi, on peut affirmer que les élèves désengagés scolairement ne constituent pas un groupe homogène. Il faut donc avancer dans la caractérisation de cette population. D'après Wang et Peck (2013), deux profils d'élève ont traditionnellement été négligés, soit les élèves présentant une trajectoire de désengagement affectif et les élèves présentant une trajectoire de désengagement cognitif. Selon ces auteurs, les élèves affectivement désengagés peuvent montrer des niveaux d'engagement cognitif et comportemental normatifs et par le fait même être considérés par leurs enseignants comme des élèves non à risque. Cependant, ces élèves présentent un risque significatif de développer des problèmes de santé mentale, ce qui peut éventuellement les décourager de continuer leur scolarité (Wang et Peck, 2013). De plus, les élèves présentant un désengagement cognitif peuvent montrer des niveaux normatifs d'engagement affectif et comportemental. Ces élèves sont à risque d'échec scolaire, mais en considérant qu'ils ne présentent pas de problèmes disciplinaires ni d'attitudes négatives envers l'école, ils ne sont généralement pas ciblés pour des interventions scolaires (Wang et Peck, 2013). L'identification de ces deux profils d'élèves peut donc permettre une

intervention opportune avant que ces élèves poursuivent des trajectoires plus instables d'engagement scolaire les menant au décrochage scolaire.

Somme toute, lorsqu'on s'attarde aux études au sujet de l'engagement scolaire chez les élèves à risque de décrochage scolaire, on constate que la dimension comportementale de l'engagement scolaire est davantage documentée empiriquement (Fredricks et al., 2004; Fredricks et McColskey, 2012; Fredricks, McColskey, Meli, Montrosse, Mordica et Mooney, 2011; Wang et Peck, 2013). Celle-ci est plus facilement observable tandis que les dimensions affective et cognitive présentent certaines limites pour l'évaluation, car il faut utiliser des méthodes autres que la simple observation (Fredricks et al., 2011). De plus, l'engagement affectif a été beaucoup plus étudié comparativement à l'engagement cognitif (Wang et Fredricks, 2014). Selon Reschly et Christenson (2012), l'engagement affectif et l'engagement cognitif sont des médiateurs de l'engagement comportemental des élèves. Puisque les élèves considérés à risque de décrochage scolaire se distinguent clairement des élèves non à risque dans leur engagement comportemental (Archambault, Janosz, Fallu et al., 2009), on pourrait donc supposer que l'engagement affectif et l'engagement cognitif seraient également des caractéristiques discriminantes entre ces deux populations. Cependant, à ce jour, cet aspect n'a pas encore été documenté empiriquement. De plus, à partir de la littérature scientifique disponible en ce moment, il est difficile d'établir la portée des différences dans l'engagement affectif et l'engagement cognitif entre les élèves considérés à risque de décrochage scolaire et leurs camarades considérés non à risque.

### 3. CONTEXTE THÉORIQUE DE RÉFÉRENCE

L'engagement scolaire a été principalement étudié à partir de deux perspectives, la perspective éducative (Furlong et al., 2003) et les théories de la motivation (Eccles et Wang, 2012; Reschly et Christenson, 2012; Skinner, Kindermann, Connell et Wellborn, 2009). Au plan théorique, Finn (1989) introduit la perspective éducative dans l'étude de l'engagement scolaire à partir de son modèle théorique de participation-identification (Eccles et Wang, 2012; Furlong et al., 2003; Reschly et Christenson, 2012). Dans le modèle théorique de Finn (1989), la réussite et le décrochage scolaire sont considérés, respectivement, comme des processus progressifs d'engagement ou de désengagement de l'école. D'après Finn (1989), l'engagement scolaire de l'élève est influencé par ses compétences scolaires, par la qualité de ses expériences scolaires et par la qualité de l'enseignement offert dans le contexte scolaire. De plus, l'engagement scolaire de l'élève se développe dans un cycle progressif qui débute dès les premières années de scolarité et se poursuit tout au long de son parcours scolaire (Finn et Zimmer, 2012). L'engagement scolaire peut donc être influencé par le contexte scolaire, contrairement à d'autres caractéristiques de l'élève plutôt statiques telles que le statut socioéconomique ou l'origine ethnique (Finn et Rock, 1997; Finn et Voelkl, 1993). Notre étude s'inscrit dans cette perspective éducative. Cette perspective se base sur la théorie et la recherche concernant la réussite scolaire ainsi que sur la théorie de la prévention du décrochage scolaire et l'intervention sur cette problématique.

Dans le cadre de notre étude, l'engagement scolaire fait référence au lien que développe l'élève avec l'apprentissage et l'école (Appleton, Christenson et Furlong, 2008; Wang et Fredricks, 2014). Ce lien se tisse à travers un processus dynamique qui peut varier au cours des

années (Finn, 1989; Finn et Zimmer, 2012; Fredricks et al., 2004) en fonction de l'interaction des facteurs personnels de l'élève et des facteurs contextuels de l'école et de la famille (Janosz et al., 2008; Li et Lerner, 2011; Wang et Eccles 2012; Wylie et Hodgen, 2012). Les dimensions affective, cognitive et comportementale de l'engagement scolaire (Fredricks et al., 2004) permettent de caractériser la qualité de ce lien. Ces trois dimensions sont dynamiquement liées entre elles, mais elles peuvent varier différemment dans le temps chez le même élève (Li et Lerner, 2011; Wang et Eccles, 2011; Wang et Peck, 2013).

### **3.1 L'engagement affectif et l'engagement cognitif**

La nature multidimensionnelle de l'engagement scolaire offre une caractérisation riche sur la manière dont l'élève se sent, pense et agit par rapport à l'apprentissage et à l'école (Wang et Fredricks, 2014). Toutefois, la caractérisation de l'engagement affectif et de l'engagement cognitif diffère d'une étude à l'autre (Fredricks et al., 2004) en raison des cadres de référence théorique utilisés. D'ailleurs, les outils de mesure spécifiques pour évaluer ces deux types d'engagement varient aussi d'une étude à l'autre quant aux indicateurs considérés pour leur caractérisation (Fredricks et al., 2011).

Dans la présente étude, l'engagement affectif réfère au degré du développement des sentiments positifs chez l'élève par rapport à l'apprentissage et à l'école (Fredricks et al., 2004), qui développent son identification à l'école et qui incluent son sentiment d'appartenance à l'école et sa valorisation (Li et Lerner, 2011; Wang et al., 2015; Wang et Fredricks, 2014). Le sentiment d'appartenance se développe chez l'élève par l'expérience de se sentir partie intégrante de l'environnement scolaire, alors que la valorisation se développe à partir de la reconnaissance de

l'importance de l'école comme milieu d'apprentissage et de socialisation qui favorise sa réussite scolaire (Finn, 1989) et son développement personnel (Wang et Peck, 2013). Ce lien que développe l'élève avec l'apprentissage et l'école est influencé par la perception qu'il a du soutien à l'apprentissage offert par sa famille, ses enseignants ainsi que ses camarades de classe (Appleton et al., 2008; Appleton, Christenson, Kim et Reschly, 2006; Betts, Appleton, Reschly, Christenson et Huebner, 2010; Lovelace, Reschly, Appleton et Lutz, 2014).

L'engagement cognitif fait référence, dans notre étude, au degré de pertinence perçu par l'élève de l'apprentissage et de l'école dans son projet scolaire et dans sa vie future (Appleton et al., 2006; Betts et al., 2010; Lovelace et al., 2014; Walker et Greene, 2009). De plus, l'engagement cognitif concerne l'appréciation que fait l'élève de sa propre compétence pour apprendre (Fredricks et McColskey, 2012; Walker et Greene, 2009) et du contrôle qu'il exerce sur sa réussite scolaire à l'aide de l'appropriation et l'utilisation des stratégies cognitives et métacognitives (Fredricks et McColskey, 2012; Harlow, DeBacker et Crowson, 2011). L'engagement cognitif est alors l'ensemble des pensées et des stratégies cognitives et métacognitives que développe l'élève qui lui permet de fournir les efforts nécessaires pour apprendre et réussir l'école.

#### 4. OBJECTIF DE L'ÉTUDE

La nature dynamique et influençable de l'engagement scolaire constitue un atout pour l'intervention scolaire auprès des élèves du secondaire. Néanmoins, en reconnaissant que l'engagement affectif et l'engagement cognitif restent peu documentés empiriquement à ce jour et que les interventions scolaires orientées aux élèves à risque de décrochage scolaire tendent à



négliger ces deux dimensions, la présente étude cherche à combler ce vide de connaissances à partir de l'objectif spécifique de recherche : Identifier les caractéristiques de l'engagement affectif et cognitif qui différencient les élèves du secondaire considérés à risque de décrochage scolaire de leurs pairs non à risque.

## 5. MÉTHODOLOGIE

Cette étude transversale à devis descriptif comparatif utilise une approche quantitative d'analyse inférentielle à partir de l'analyse discriminante (AD). L'AD est une technique statistique d'analyse multivariée permettant d'étudier les différences entre deux ou plusieurs groupes en considérant plusieurs variables de manière simultanée (Klecka, 1980). L'AD peut être utilisée: (1) afin d'interpréter les différences entre deux ou plusieurs groupes; et (2) afin de classer des cas (observations, sujets, entités) dans des groupes bien définis (Klecka, 1980). Nous utilisons l'AD pour détecter les variables discriminantes les plus puissantes dans notre étude, afin d'identifier les caractéristiques de l'engagement affectif et de l'engagement cognitif qui différencient les élèves considérés à risque de décrochage scolaire de leurs pairs non à risque.

### 5.1 Participants

Pour la présente étude, nous utilisons un échantillon non probabiliste par choix raisonné. L'ensemble des données provient des travaux de la Chaire de recherche de la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke (CSRS) sur l'engagement, la persévérance et la réussite des élèves (Lessard, 2012). Les participants retenus dans le cadre de la présente étude devaient, premièrement, avoir été évalués à partir du logiciel de dépistage du décrochage scolaire (LDDS;

Fortin et Potvin, 2007) employé à la CSRS auprès des élèves du secondaire. Deuxièmement, ils devaient avoir répondu à la version française du questionnaire *Student Engagement Instrument* (SEI; Appleton et al., 2006) au printemps 2013-14 ou au printemps 2014-15. Les passations du LDDS et du SEI auprès des élèves ayant consenti à leur évaluation ont été effectuées par le personnel des écoles aux deux périodes de passation (2013-14 et 2014-15). Troisièmement, les données scolaires (école; rendement scolaire en français, anglais et mathématiques) et sociodémographiques (sexe et âge) des participants retenus devaient être accessibles.

L'échantillon retenu pour les analyses comprend les données de 1 483 élèves du secondaire (54,7 % de garçons et 45,3 % de filles) fréquentant une école publique du secondaire en 2013-14 ( $n = 838$ ) ou en 2014-15 ( $n = 645$ ). L'échantillon permet ainsi de colliger des données ayant été déjà anonymisées provenant de quatre écoles publiques francophones du secondaire appartenant à la CSRS ( $n = 678$  de l'école A;  $n = 316$  de l'école B; et  $n = 323$  de l'école C;  $n = 166$  de l'école D). De l'échantillon retenu pour nos analyses, 30,5 % des participants sont identifiés à risque de décrochage scolaire ( $n = 453$ ) et 69,5 % sont considérés non à risque ( $n = 1 030$ ). Parmi les participants considérés à risque de décrochage scolaire, 55,2 % sont des garçons ( $n = 250$ ) et 44,8 % sont des filles ( $n = 203$ ). Au sein des participants considérés non à risque, 54,5 % sont des garçons ( $n = 561$ ) et 45,5 % sont des filles ( $n = 469$ ). Dans cet échantillon, les élèves à risque sont plus âgés que leurs camarades non à risque. L'âge moyen des participants à risque se situe à 14,20 ans ( $\text{é-t} = 1,17$ ) et de ceux non à risque à 13,94 ans ( $\text{é-t} = 1,36$ ). Cette différence d'âge est significative [ $t(1\,481) = 3,72$ ;  $p < 0,000$ ]. Cependant, la valeur eta-carré ( $\eta^2 = 0,009$ ) indique une taille d'effet petite (Cohen, 1988) pour cette différence. Enfin, les élèves à risque de décrochage scolaire présentent un rendement scolaire significativement plus faible que leurs pairs non à risque

en français, en anglais et en mathématiques. La taille d'effet pour ces différences varie entre moyenne ( $\eta^2 = 0,06$ ) et grande ( $\eta^2 = 0,20$ ) (Cohen, 1988).

## 5.2 Instruments

### 5.2.1 *Student Engagement Instruments*

Le questionnaire *Student Engagement Instrument* (SEI; Appleton et al., 2006) évalue six facteurs de l'engagement affectif et cognitif à partir de 35 items d'autoévaluation à coter sur une échelle de type Likert à quatre échelons : 1 = complètement en désaccord; 2 = en désaccord; 3 = en accord; et 4 = complètement en accord. Pour tous les facteurs, plus le score obtenu est élevé, plus le niveau d'engagement scolaire est élevé dans la dimension évaluée. Pour l'engagement affectif, les trois facteurs évalués sont: (1) la relation enseignant élève (REE; 9 items); (2) le soutien des pairs à l'apprentissage (SP; 6 items); et (3) le soutien de la famille à l'apprentissage (SF; 4 items). Pour l'engagement cognitif, les trois facteurs évalués sont: (4) le contrôle et la pertinence des activités scolaires (CP; 9 items); (5) les objectifs et aspirations futures (OA; 5 items); et (6) la motivation intrinsèque (MI; 2 items inversés). Dans le SEI, le score global et ceux de chacun des facteurs sont calculés à partir de la moyenne des scores obtenus dans les questions composant le facteur (Appleton, 2012). Afin d'assurer que le score de chacun des facteurs inclut une portion significative des items l'évaluant, Appleton (2012) prescrit de calculer le score seulement pour les facteurs dont le participant a répondu à 50 % ou plus de questions le concernant à l'exception de la MI où la réponse aux deux questions est requise pour calculer son score.

Pour nos analyses, nous ne retenons pas le sixième facteur évalué par le SEI, soit la MI, car il est évalué seulement à partir de deux items. Sa pertinence comme facteur de l'EC est discutable sur le plan conceptuel, car la MI peut inclure aussi des aspects liés à la dimension affective de l'engagement scolaire. D'ailleurs, dans des études postérieures, le SEI à cinq facteurs est validé en excluant le sixième facteur de MI (Betts et al., 2010; Lovelace et al., 2014), sans que toutefois les auteurs justifient ce changement. Le SEI original en anglais présente une consistance interne (alpha de Cronbach) entre 0,72 et 0,92 (Reschly et al., 2008, dans Fredricks et al., 2011), indice qui se situe entre acceptable et très bon. La version française de l'outil SEI utilisée dans le contexte de cette étude présente des résultats semblables concernant la consistance interne (alpha de Cronbach) qui se situent entre 0,76 et 0,84 (Lessard, Diallo et Lopez, soumis).

### 5.2.2 *Questionnaire de dépistage des élèves à risque de décrochage scolaire*

Le questionnaire de dépistage des élèves à risque de décrochage scolaire (DEMS; Potvin, Doré-Côté, Fortin, Royer, Marcotte et Leclerc, 2004) est le premier des six questionnaires du LDDS (Fortin et Potvin, 2007). Le DEMS permet d'identifier le risque de décrochage scolaire et le niveau de risque à partir de 33 questions d'autoévaluation à choix de réponses (de 2 à 6 choix de réponses selon la question), réparties dans cinq sous échelles de quatre à dix items chacune (Potvin et al., 2010). Les sous-échelles incluent: la perception du niveau de réussite scolaire (10 items); l'engagement parental (9 items); les aspirations scolaires (4 items); les attitudes envers l'école (9 items); et la supervision parentale (7 items). Les choix de réponses sont cotés à partir d'un score attribué à chaque question. Ainsi, pour l'échelle totale et pour la sous-

échelle « perception du niveau de réussite scolaire » le score attribué à chacune des questions varie entre 1 et 6 points; et pour toutes les autres sous échelles, le score varie entre 1 et 4 points.

Dans le DEMS, le risque de décrochage scolaire est calculé à partir de la somme des scores de l'élève sur l'ensemble des questions du questionnaire. Pour toutes les sous-échelles et pour l'échelle totale, plus le score obtenu est élevé, plus le risque de décrocher est élevé. Les résultats de l'échelle totale permettent de classer les élèves selon quatre catégories, soit : non à risque, risque faible, risque modéré et risque sévère. Un élève est considéré à risque de décrochage scolaire dès qu'il est classé à risque (faible, modéré ou sévère) sur l'une des cinq sous échelles du DEMS ou sur l'échelle totale (Fortin et Potvin, 2012). Les sous-échelles « engagement parental » et « aspirations scolaires » comportent seulement deux catégories de risque (non à risque; risque faible), alors que les trois autres sous échelles en ont quatre (non à risque; risque faible; risque modéré; et risque sévère) (Fortin et Potvin, 2012). Les auteurs ont fixé les points de coupure de l'intensité du risque pour chacune des sous-échelles et pour l'échelle totale (Fortin et Potvin, 2012). Pour l'échelle totale, les points de coupure sont: aucun risque = score total entre 55 et 114; risque faible = score total entre 115 et 129; risque modéré = score total entre 130 et 142; risque sévère = score total entre 143 et 210 (Fortin et Potvin, 2012). Selon Potvin et al. (2010), le DEMS est un instrument utile pour prédire le décrochage scolaire, mais sa capacité de prédiction a été seulement démontrée à court terme (un an). L'ensemble du questionnaire montre une bonne consistance interne avec un coefficient alpha de Cronbach de 0,89 (Potvin, Fortin et Rousseau, 2009). Néanmoins, les indices de consistance interne des sous-échelles varient entre passables et satisfaisants présentant un coefficient alpha de Cronbach entre 0,59 et 0,83, de la



manière suivante : aspirations scolaires (0,59); supervision parentale (0,71); perception de son niveau de réussite scolaire (0,77); attitudes envers l'école (0,79) et engagement parental (0,83).

### 5.3 Procédures d'analyse

Afin d'atteindre l'objectif spécifique de la présente étude, nous utilisons la technique multivariée d'analyse discriminante (AD). Ce type d'analyse crée la meilleure combinaison des variables indépendantes (VI) à partir d'une fonction discriminante (FD) et ce, dans le but de mieux différencier les groupes donnés selon la variable dépendante (VD) (Hair, Black, Babin, Anderson et Tatham, 2006). La FD est ainsi la combinaison linéaire des VI sélectionnées pour leur pouvoir discriminant (Klecka, 1980). Lorsque l'AD implique seulement la comparaison entre deux groupes comme dans notre étude, une seule FD est résultante (Kinnear, Gray et Masuy, 2005).

Dans le cadre de la présente étude, nous considérons cinq VI mesurées à partir de cinq des six facteurs évalués par le SEI (Appleton et al., 2006). Ainsi, les VI considérées sont : relation enseignant-élève (REE); soutien des pairs à l'apprentissage (SP); soutien de la famille à l'apprentissage (SF); contrôle et pertinence des activités scolaires (CP); et objectifs et aspirations futures (OA). La VD dans notre étude est le statut de risque de décrochage scolaire (à risque; non à risque) identifié à partir du questionnaire DEMS (Potvin et al., 2004).

Au préalable, afin de réaliser l'AD, nous vérifions les prémisses de la normalité dans la distribution des VI; de l'égalité dans les matrices de variance-covariance des VI entre les groupes comparés; et de l'absence de multicolinéarité entre les VI (Hair et al., 2006). À cet effet, nous examinons premièrement la normalité dans la distribution des VI à l'aide du test de Shapiro-Wilk.

Nous testons ensuite l'absence de multicolinéarité à partir de l'analyse des corrélations entre les VI. Enfin, nous vérifions l'égalité des matrices de variance-covariance des VI à partir du test M de Box lors de la réalisation de l'AD (SPSS Inc., 2001). Nous réalisons l'AD à l'aide du logiciel SPSS, selon la procédure d'entrée simultanée des VI (SPSS Inc., 2001).

## 6. RÉSULTATS

### 6.1 Vérification des prémisses pour l'AD

Le test de Shapiro-Wilk de normalité de la distribution est significatif pour les cinq VI ( $p < 0,000$ ; dl: 1 483), ce qui signifie que les variables ne sont pas normalement distribuées. Concernant la prémisse d'absence de multicolinéarité entre les VI, selon les résultats présentés au tableau 1, toutes les VI sont corrélées positivement entre elles, le degré de signification bilatérale étant significatif ( $p < 0,05$ ). La taille d'effet indique que la force des corrélations entre VI varie de moyenne ( $r = 0,36$ ) à forte ( $r = 0,65$ ) (Cohen, 1988).

Tableau 1  
Corrélations entre les variables indépendantes

Variables indépendantes	1	2	3	4	5
1. Relation enseignant-élève	--				
2. Soutien des pairs	0,45**	--			
3. Soutien de la famille	0,43**	0,39**	--		
4. Contrôle et pertinence	0,65**	0,38**	0,49**	--	
5. Objectifs et aspirations	0,41**	0,35**	0,42**	0,54**	--

\*\* La corrélation est significative ( $p < 0,01$ ) (bilatéral)

Le test M de Box étant significatif ( $p < 0,000$ ) pour la FD testée, il indique que les matrices de variance-covariance des VI sont inégales. Selon SPSS Inc. (2001), cela peut avoir un effet dans l'AD en créant une erreur dans l'assignation des cas aux groupes. Hair et al. (2006) considèrent également que la violation de cette prémisse pour l'AD peut produire des erreurs dans la classification et des problèmes dans l'estimation de la FD. Les résultats de la vérification des prémisses pour l'AD peuvent s'expliquer par l'effet de la taille de l'échantillon ( $n = 1\,483$ ), car le test Shapiro-Wilk et le test d'hypothèse pour le coefficient de corrélation sont très sensibles à la puissance statistique (Yergeau, 2014). Tout en considérant ces écarts quant aux prémisses de l'AD lors de l'interprétation des résultats, cette technique d'analyse est considérée comme relativement robuste (Klecka, 1980).

## 6.2 Analyse discriminante

Les résultats de l'AD montrent que les élèves à risque de décrochage scolaire se distinguent de leurs pairs non à risque dans l'engagement affectif et cognitif évalué à partir des cinq variables indépendantes. Le résultat du test Lambda de Wilks ( $\Lambda = 0,89$ ;  $p < 0,000$ ) étant significatif indique que la FD différencie de manière significative les deux groupes: élèves à risque et élèves non à risque. Le Lambda de Wilks indique que 0,89 de la variance entre les groupes comparés (à risque; non à risque) n'est pas expliquée à partir de la FD. La valeur de la corrélation canonique de la FD étant à 0,32 indique une corrélation moyenne entre les scores discriminants et la variable dépendante, soit le statut de risque. Ceci suggère que le modèle de la FD possède une capacité prédictive relativement modeste quant à la différenciation des deux groupes selon le statut de

risque. En effet, la FD explique seulement 11 % ( $R^2 = 0,11$ ) de la variance entre les groupes comparés.

Selon les résultats des coefficients de la fonction discriminante canonique standardisée, la VI objectifs et aspirations futures (0,88) présente un coefficient élevé, ce qui indique que cette VI joue un rôle important dans la FD pour différencier les deux groupes. Les quatre autres VI contribuent de manière plus modeste à la FD. L'examen des centro de de chacun des groupes montre que le centro de pour le groupe d'élèves à risque se trouve à - 0,51 et pour le groupe des élèves non à risque à 0,22. La valeur du centro de pour le groupe des élèves non à risque étant positive (0,22) ceci signifie que des valeurs élevées de la VI objectifs et aspiration futures (0,88) prédisent davantage l'appartenance au groupe d'élèves non à risque. À partir de la FD, nous pouvons donc affirmer qu'un score élevé dans la VI objectifs et aspirations futures augmente la probabilité que les jeunes appartiennent au groupe d'élèves non à risque de décrocher de l'école.

Les coefficients de la matrice de structure des corrélations indiquent une contribution importante de la VI objectifs et aspirations futures (0,91) et une contribution relativement importante de la VI soutien de la famille (0,59) à la FD. Ceci indique que les élèves à risque se distinguent de leurs camarades non à risque principalement par leur perception de la contribution de l'apprentissage et de l'école à la poursuite de leurs objectifs et de leurs aspirations futures, ainsi que par leur perception de la qualité du soutien à l'apprentissage scolaire que leurs familles leur offrent. Selon les résultats de la matrice de structure des corrélations, les trois autres VI contribuent de manière modeste à la FD. Le tableau 2 présente les coefficients de la fonction discriminante canonique standardisée et la matrice de structure des corrélations des VI de la FD.

Tableau 2

Fonction discriminante – Statut de risque de décrochage scolaire  
Coefficients de la fonction discriminante standardisée et corrélations des variables indépendantes avec la fonction discriminante (Matrice de structure)

Variable indépendante	Coefficients de la fonction discriminante canonique standardisée	Matrice de structure
Objectifs et aspirations	0,88	0,91
Soutien de la famille	0,33	0,59
Soutien des pairs	0,22	0,47
Contrôle et pertinence	-0,11	0,43
Relation enseignant-élève	-0,26	0,26

Note. Les variables de la FD sont ordonnées par la taille absolue des corrélations à l'intérieur de la fonction discriminante (matrice de structure)

Enfin, au tableau 3 les résultats de la classification des élèves à partir de la FD combinant les trois facteurs de l'engagement affectif et les deux facteurs de l'engagement cognitif indiquent qu'au total 72 % des élèves sont correctement classés. Seulement 27,8 % d'élèves à risque de décrochage scolaire ont été bien classés en utilisant cette FD. Concernant les élèves non à risque, la FD semble mieux prédire l'appartenance à leur groupe, car 91,5 % des observations originales ont été bien classées dans leur groupe.



Tableau 3

Classification des élèves selon leur statut de risque de décrochage scolaire en considérant les VI de l'engagement scolaire

Appartenance actuelle au groupe	<u>n</u>	Appartenance prédite à un groupe			
		Élèves à risque		Élèves non à risque	
		<u>n</u>	%	<u>n</u>	%
Élèves à risque	453	126	27,8	327	72,2
Élèves non à risque	1 030	88	8,5	942	91,5

Note. Les observations originales classées correctement = 72 %

## 7. DISCUSSION ET CONCLUSIONS

Cette étude se proposait d'identifier les caractéristiques de l'engagement affectif et de l'engagement cognitif qui différencient les élèves considérés à risque de décrochage scolaire de leurs pairs non à risque. Pour ce faire, nous avons réalisé une analyse discriminante considérant trois facteurs de l'engagement affectif et deux facteurs de l'engagement cognitif. Nos résultats permettent, premièrement, d'identifier une fonction discriminante (FD) qui combine ces cinq facteurs et qui différencie les deux groupes d'élèves de manière significative. Nos résultats permettent donc d'affirmer que les élèves à risque de décrochage scolaire et ceux non à risque se distinguent dans leur engagement affectif et leur engagement cognitif évalué à partir de l'outil *Student Engagement Instrument* (SEI; Appleton et al., 2006).

Deuxièmement, nos résultats permettent d'identifier la variable de l'engagement cognitif « objectifs et aspirations futures » comme le facteur discriminant le plus puissant de la FD, ainsi que la variable de l'engagement affectif « soutien de la famille » comme un facteur ayant une contribution relativement importante pour la discrimination des deux groupes à partir de cette FD.

Selon nos résultats, en premier lieu, les élèves non à risque identifient plus clairement le rôle de l'apprentissage et de l'école dans leurs objectifs et aspirations futures comparativement à leurs pairs à risque de décrochage scolaire. En deuxième lieu, les élèves non à risque perçoivent plus positivement le soutien de la famille dans leur apprentissage et leur projet scolaire que leurs pairs à risque de décrochage scolaire. Nos résultats sont cohérents avec ceux des études soulignant que l'orientation vers les objectifs d'apprentissage et les aspirations futures ont un effet positif sur l'engagement scolaire des élèves et conséquemment sur leur réussite scolaire (Froiland et Worrell, 2016; Martin, Collie, Mok, et McInerney, 2016; Wang et Eccles, 2011). Ils sont également compatibles avec ceux qui montrent que les élèves à risque de décrochage scolaire possèdent une faible perception de l'apport de l'apprentissage et de l'école dans leur vie personnelle et qu'ils accordent peu de valeur à cette dernière (Janosz, Le Blanc, Boulerice et Tremblay, 2000).

Au sujet de la contribution relativement importante de la variable « soutien de la famille » pour la différenciation des élèves à risque de leurs pairs non à risque, nos résultats sont cohérents avec ceux des études qui l'identifient comme étant un facteur environnemental de protection exerçant un rôle clé dans la disposition des jeunes à poursuivre leurs études (Crosnoe, 2004). Également, les résultats sont conséquents avec ceux qui montrent que le soutien de la famille à l'apprentissage est positivement associé avec l'engagement scolaire des élèves (Wang et Eccles, 2012). De plus, nos résultats sont compatibles avec certaines études empiriques qui ont déjà exploré le lien entre les aspirations futures des jeunes et les caractéristiques de leur contexte familial (Gerard et Booth, 2015; McCoy et Bowen, 2015). Dans ces études les aspirations futures

sont un facteur clé dans la poursuite des études et le contexte familial influence le type d'aspirations des jeunes.

Un autre élément de discussion qui se dégage à partir de nos résultats concerne l'intervention scolaire auprès des élèves à risque de décrochage scolaire. Les résultats de notre étude indiquent que le facteur « objectifs et aspirations futures » joue un rôle important pour différencier les élèves à risque de leurs pairs non à risque. Ces résultats permettent d'appuyer empiriquement la pertinence des initiatives d'intervention auprès des élèves à risque de décrochage scolaire ciblant la construction de leur projet de vie, l'orientation aux objectifs d'apprentissage et la stimulation de leurs aspirations futures. Au Québec, l'une des initiatives déjà mises en place pour tous les élèves est l'approche orientante conçue comme une démarche concertée entre l'équipe-école et ses partenaires, afin d'accompagner l'élève dans le développement de son identité et dans son cheminement vocationnel (Brochu et Gagnon, 2010). D'autres initiatives d'intervention ciblées particulièrement pour la population des élèves à risque et en cohérence avec cette approche orientante pourraient favoriser l'engagement scolaire de ces élèves.

Finalement, notre étude présente certaines limites. D'abord, nos résultats doivent être considérés avec réserve, car la FD explique un pourcentage relativement modeste de la variation et elle montre une capacité de classification correcte, mais seulement dans une proportion un peu plus élevée que le hasard. Ceci peut être attribuable en partie aux écarts observés quant aux prémisses de l'AD (Klecka, 1980). Tout en considérant ces écarts, nous soulignons que cette technique d'analyse est considérée comme relativement robuste (Klecka, 1980).

Ensuite, une autre limite de l'étude concerne le DEMS (Potvin et al., 2004) utilisé pour identifier le statut de risque de décrochage scolaire des élèves participant à l'étude. Cet outil présente une grande sensibilité aux indicateurs de risque, car c'est un instrument de dépistage conçu aux fins d'intervention scolaire. En effet, selon Potvin et al. (2004) un élève est considéré à risque de décrochage à partir du DEMS dès qu'il est classé à risque (faible, modéré ou sévère) sur l'une des cinq sous-échelles. Ainsi, un élève aurait pu être identifié à risque de décrochage scolaire à partir des scores signalant le risque dans l'une des sous-échelles de « l'engagement parental » et de « la supervision parentale », sans pour autant présenter des niveaux faibles dans son engagement scolaire global ou avoir vraiment l'intention de décrocher de l'école. De ce fait, notre échantillon pourrait présenter certains faux positifs dans le groupe d'élèves à risque de décrochage scolaire qui auraient affecté le classement et conséquemment la capacité prédictive de la fonction discriminante. De futures études pourraient explorer davantage l'identification des groupes à risque et non à risque en considérant d'autres variables opérationnalisant le phénomène de décrochage scolaire comme processus progressif de désengagement scolaire (Alexander, Entwisle et Horsey, 1997; Archambault, Janosz, Fallu et al., 2009; Finn, 1989; Fortin, Marcotte, Diallo, Royer et Potvin, 2012). D'ailleurs, il serait pertinent de bonifier, d'actualiser et d'élargir les critères et les approches d'évaluation pour le dépistage du risque de décrochage scolaire employés actuellement dans le contexte scolaire à la lumière des derniers avancements scientifiques. Notamment, en considérant l'évolution croissante du corpus théorique et empirique issu des études récentes concernant l'engagement scolaire chez les élèves du secondaire.

Une autre limite de notre étude concerne l'outil SEI (Appleton et al., 2006). Étant donné que sa passation a été réalisée par du personnel de l'école sans supervision directe de l'équipe de

recherche, il existe une possibilité de biais dans leur application. De plus, le SEI n'utilise que la modalité d'autoévaluation pour mesurer l'engagement affectif et cognitif chez les élèves. Des études futures utilisant d'autres modalités d'évaluation s'avèrent donc nécessaires afin de corroborer nos résultats. Enfin, une autre limite de notre étude constitue l'évaluation de l'engagement affectif et cognitif réalisée seulement à un moment précis, alors que ces dimensions de l'engagement scolaire peuvent varier dans le temps. Il serait donc pertinent d'étudier longitudinalement ces différences, ainsi qu'explorer l'effet médiateur de l'engagement affectif et cognitif sur l'engagement comportemental (Reschly et Christenson, 2012) chez les élèves du secondaire considérés à risque de décrochage scolaire comparativement à leurs pairs non à risque.

## 8. RÉFÉRENCES

- Alexander, K.L., Entwisle, D.R. et Horsey, C.S. (1997). From First Grade Forward: Early Foundations of High School Dropout. *Sociology of Education*, 70(2), 87-107.
- Alexander, K.L., Entwisle, D.R. et Kabbani, N.S. (2001). The dropout process in life course perspective: Early risk factors at home and school. *Teachers College Record*, 5(103), 760-822.
- Appleton, J.J. (2012). Systems consultation: Developing the assessment-to-intervention link with the Student Engagement Instrument. Dans S. Christenson, A. L. Reschly et C. Wylie (dir.), *Handbook of research on student engagement* (p. 725-741). New York : Springer Science.



- Appleton, J.J., Christenson, S.L. et Furlong, M.J. (2008). Student engagement with school: critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the schools*, 45(5), 369-386.
- Appleton, J.J., Christenson, S.L., Kim D., et Reschly A.L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement : Validation of the student engagement instrument. *Journal of School Psychology*, 44, 427-445.
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J-S. et Pagani, L. (2009). Student engagement and its relationships with early high school dropout. *Journal of adolescence*, 32, 651-670.
- Archambault, I., Janosz, M., Morizot, J. et Pagani, L. (2009). Adolescent behavioral, affective, and cognitive engagement in school relationship to dropout. *Journal of School Health*, 9, 408-415.
- Betts, J.E., Appleton, J.J., Reschly, A.L., Christenson, S.L. et Huebner, E.S. (2010). A study of the factorial invariance of the Student Engagement Instrument (SEI) : results from middle and high school students. *School Psychology Quarterly*, 25(2), 84-93.
- Brochu, D. et Gagnon, B. (2010). *L'approche orientante au primaire et au secondaire. Un pont entre la pédagogie et l'orientation*. Montréal : Chenelière éducation.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. (2e éd.). New Jersey : Lea.

- Cossette, M-C., Potvin, P., Marcotte, D., Fortin, L., Royer, É. et Leclerc, D. (2004). Le risque de décrochage scolaire et la perception du climat de classe chez les élèves du secondaire. *Revue de psychoéducation*, 33(1), 117-136.
- Crosnoe, R. (2004). Social capital and the interplay of families and schools. *Journal of Marriage and Family*, 66, 267-280.
- Eccles, J.S. et Wang, M. (2012). Part I commentary : So what is student engagement? Dans S. Christenson, A.L. Reschly et C. Wylie (dir.), *Handbook of research on student engagement* (p. 133-145). New York : Springer Science.
- Engels, M.C., Colpin, H., Van Leeuwen, K., Bijttebier, P., Den Noortgate, W., Claes, S. et al. (2017). School engagement trajectories in adolescence : The role of peer likeability and popularity. *Journal of School Psychology*, 64, 61-75.
- Fall, A-M. et Roberts, G. (2012). High school dropouts: Interactions between social context, self-perceptions, school engagement, and student dropout. *Journal of Adolescence*, 35, 787-798.
- Finn, J.D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142.
- Finn, J.D. et Rock, D.A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82(2), 221-234.
- Finn, J.D. et Voelkl, K.E. (1993). School characteristics related to student engagement. *Journal of Negro Education*, 62(3), 249-268.

- Finn, J.D. et Zimmer, K.S. (2012). Student Engagement : What is it? Why does it matter? Dans S. Christenson, A.L. Reschly et C. Wylie (dir.), *Handbook of research on student engagement* (p. 97-131). New York : Springer Science.
- Fortin, L., Marcotte, D., Diallo, T., Royer, É. et Potvin, P. (2012). A multidimensional model of school dropout from an 8-year longitudinal study in a general high school population. *European Journal of Psychology of Education*, 1-21.
- Fortin, L. et Potvin, P. (2007). Logiciel de dépistage du décrochage scolaire. Québec: Le centre de transfert pour la réussite éducative du Québec. Répéré à <http://www.ctreq.qc.ca/produits/outils/logiciel-de-depistage-du-decrochage-scolaire.html>
- Fortin, L. et Potvin, P. (2012). *Logiciel de dépistage du décrochage scolaire. Manuel de l'intervenant*. 4<sup>e</sup> éd. Québec : Le centre de transfert pour la réussite éducative du Québec.
- Fredricks, J., Blumenfeld, P. et Paris, A. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Fredricks, J.A. et McColskey, W. (2012). The measurement of student engagement: A comparative analysis of various methods and student self-report instruments. Dans S. Christenson, A. L. Reschly et C. Wylie (dir.), *Handbook of research on student engagement* (p. 763-782). New York : Springer Science.
- Fredricks, J.A., McColskey, W., Meli, J., Montrosse, B., Mordica, J. et Mooney, K. (2011). Measuring student engagement in upper elementary through high school: a description

- of 21 instruments. (Issues & Answers Report, REL 2011-N° 098). Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southeast.
- Froiland, J.M., et Worrell, F.C. (2016). Intrinsic Motivation, Learning Goals, Engagement, and Achievement in a Diverse High School. *Psychology in the Schools*, 53(3), 321-336.
- Furlong, M.J., Whipple, A.D., St. Jean, G., Simental, J., Soliz, A. et Punthuna, S. (2003). Multiple contexts of school engagement: Moving toward a unifying framework for Educational research and practice. *The California School Psychologist*, 8, 99-113.
- Gerard, J.M. et Booth, M.Z. (2015). Family and school influences on adolescents' adjustment: the moderating role of youth hopefulness and aspirations for the future. *Journal of Adolescence*, 44, 1-16.
- Gouvernement du Québec (2019). Le taux de sorties sans diplôme ni qualification en formation générale des jeunes (décrochage scolaire). Québec : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. Repéré à [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/statistiques\\_info\\_decisionnelle/Tableau\\_2016-2017.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Tableau_2016-2017.pdf)
- Hair, J.F., Black, W.C., Babin, B.J., Anderson, R.E. et Tatham, R.L. (2006). Multivariate Data Analysis (6<sup>e</sup> éd.). New Jersey: Prentice Hall.

- 
- Harlow, L., DeBacker, T. et Crowson, H.M. (2011). Need for closure, achievement goals, and cognitive engagement in high school students. *The Journal of Educational Research*, 104, 110-119.
- Henry, K.L., Knight, K.E. et Thornberry, T.P. (2012). School disengagement as a predictor of dropout, delinquency, and problem substance use during adolescence and early adulthood. *Journal Youth Adolescence*, 41, 156-166.
- Janosz, M., Archambault, I., Morizot, J., Pagani, L.S. (2008). School engagement trajectories and their differential predictive relations to dropout. *Journal of Social Issues*, 64(1), 21-40.
- Janosz, M., Le Blanc, M., Boulerice, B. et Tremblay, R. (2000). Predicting different types of school dropouts: A typological approach with two longitudinal samples. *Journal of Educational Psychology*. 92(1), 171-190.
- Kinnear, P.R., Gray, C. D., et Masuy, B. (2005). *SPSS facile appliqué à la psychologie et aux sciences sociales : Maitriser le traitement de données*. Bruxelles : De Boeck.
- Klecka, W.R. (1980). *Discriminant analysis. Texte de la série Sage Quantitative applications in the social sciences*. Beverly Hills, CA : Sage.
- Lamote, C., Speybroeck, S., Den Noortgate W. et Van Damme, J. (2013). Different pathways towards dropout : the role of engagement in early school leaving. *Oxford Review of Education*, 39(6), 739-760.



- Lessard, A. (2012). Projet de recherche. Développement, implantation et évaluation de modalités d'accompagnement du personnel scolaire investi auprès des élèves à risque de décrochage scolaire dans le cadre du programme d'engagement à la persévérance scolaire (PEPS). Sherbrooke : Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation, Chaire de recherche de la commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke (CSRS) sur l'engagement, la persévérance et la réussite des élèves.
- Lessard, A., Diallo, T. et Lopez, A. (soumis). Psychometric properties of the french version of the Student Engagement Instrument. 10 pages.
- Li, Y. et Lerner, R.M. (2011). Trajectories of school engagement during adolescence : Implications for grades, depression, delinquency, and substance use. *Developmental Psychology*, 47(1), 233-247.
- Lovelace, M.D., Reschly, A.L., Appleton, J.J., et Lutz, M.E. (2014). Concurrent and predictive validity of the Student Engagement Instrument. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 32(6), 509-520.
- Martin, A.J., Collie, R.J., Mok, M.M.C. et McInerney, D.M. (2016). Personal best (PB) goal structure, individual PB goals, engagement, and achievement : A study of Chinese- and English-speaking background students in Australian schools. *British Journal of Educational Psychology*, 86(1), 75-91.

- McCoy, H. et Bowen, E.A. (2015). Hope in the social environment: factors affecting future aspirations and school self-efficacy for youth in urban environments. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 32, 131-141
- Potvin, P. Doré-Côté, A., Fortin, L., Royer, É., Marcotte, D. et Leclerc, D. (2004). *Le questionnaire de dépistage des élèves à risque de décrochage scolaire*. Le DEMS. Québec : Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec.
- Potvin, P., Doré-Côté, A., Fortin, L., Royer, É., Marcotte, D. et Leclerc, D. (2010). *Le questionnaire de dépistage des élèves à risque de décrochage au secondaire. Manuel de l'utilisateur*. Québec, Canada : Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ).
- Potvin, P., Fortin, L. et Rousseau, M. (2009). Qualités psychométriques du questionnaire de dépistage des élèves à risque de décrochage scolaire. *Revue de psychoéducation*, 38(2), 263-278.
- Reschly, A.L. et Christenson, S.L. (2012). Jingle, jangle, and conceptual haziness: evolution and future directions of the engagement construct. Dans S. Christenson, A.L. Reschly et C. Wylie (dir.), *Handbook of research on student engagement* (p. 3-19). New York : Springer Science.
- Rumberger, R.W. et Rotermund, S. (2012). The relationship between engagement and high school dropout. Dans S. Christenson, A.L. Reschly et C. Wylie (dir.), *Handbook of research on student engagement* (p. 491-513). New York : Springer Science.

- Skinner, E.A., Kindermann, T.A., Connell, J.P., et Wellborn, J.G. (2009). Engagement and disaffection as organizational constructs in the dynamics of motivational development. Dans K.R. Wenzel, et A. Wigfield (Eds.), (p. 223-245). New York, NY US : Routledge/Taylor & Francis Group.
- SPSS Inc. (2001). *Advanced Statistical Analysis Using SPSS*. Chicago : SPSS Inc.
- Walker, C.O. et Greene, B.A. (2009). The relations between student motivational beliefs and cognitive engagement in high school. *The Journal of Educational Research*, 6(102), 463-471.
- Wang, M., Chow, A., Hofkens, T. et Salmela-Aro, K. (2015). The trajectories of student emotional engagement and school burnout with academic and psychological development: Findings from Finnish adolescents. *Learning and Instruction*, 36, 57 65.
- Wang, M., et Eccles, J.S. (2011). Adolescent behavioral, emotional, and cognitive engagement trajectories in school and their differential relations to educational success. *Journal of Research on Adolescence*, 22(1), 31-39.
- Wang, M., et Eccles, J.S. (2012). Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child Development*, 83(3), 877-895.

- 
- Wang, M., et Fredricks, J.A. (2014). The reciprocal links between school engagement, youth problem behaviors, and school dropout during adolescence. *Child Development*, 2(85), 722-737.
- Wang, M.-T. et Peck, S. C. (2013). Adolescent educational success and mental health vary across school engagement profiles. *Developmental Psychology*, 49(7), 1266-1276.
- Wylie, C. et Hodgen, E. (2012). Trajectories and patterns of student engagement: Evidence from a longitudinal study. Dans S. Christenson, A.L. Reschly et C. Wylie (dir.), *Handbook of research on student engagement* (p. 585-599). New York : Springer Science.
- Yergeau, É. (2014). *Introduction à l'analyse quantitative. Initiation au traitement des données quantitatives avec le logiciel SPSS. 2<sup>e</sup> partie : Statistiques inférentielles*. Université de Sherbrooke. Sherbrooke, QC.

## **SIXIÈME CHAPITRE. TROISIÈME ARTICLE**

### **L'EXPÉRIENCE DE SOUTIEN À L'ENGAGEMENT SCOLAIRE CHEZ LES ÉLÈVES À RISQUE DE DÉCROCHAGE SCOLAIRE**

#### **RÉSUMÉ**

Cet article présente les résultats d'une étude qualitative auprès de 15 élèves à risque afin d'approfondir la compréhension de l'expérience de soutien de leurs enseignants. L'analyse à l'aide des catégories conceptualisantes révèle que les élèves à risque fréquentent leur école principalement parce qu'ils réalisent le besoin d'obtenir leur diplôme et qu'ils accordent une valeur aux expériences sociales. En contrepartie, leur relation avec l'apprentissage est fragile et éprouvante. Selon nos résultats, leur perception positive du soutien de leurs enseignants influence positivement leur engagement scolaire, car certaines formes de soutien contribuent au rétablissement d'une relation plus positive avec l'apprentissage et l'école.

#### **MOTS-CLÉ :**

Élève à risque de décrochage scolaire; engagement scolaire; soutien pédagogique; soutien affectif; analyse qualitative; catégories conceptualisantes.

#### **1. INTRODUCTION**

Les élèves à risque de décrochage scolaire présentent des trajectoires d'engagement scolaire faibles et décroissantes au cours de leur secondaire (Janosz, Archambault, Morizot et Pagani, 2008). L'engagement scolaire est le lien que développe l'élève avec l'apprentissage et



l'école (Wang et Fredricks, 2014) à partir de la qualité de son expérience scolaire (Finn, 1989) et de l'interaction entre des facteurs personnels et contextuels (Im, Hughes et West, 2016; Lamote, Speybroeck, Den Noortgate et Van Damme, 2013). À l'égard des facteurs du contexte scolaire, les études soulignent l'effet positif du soutien offert par l'enseignant (Kiefer, Alley et Ellerbrock, 2015; Quin, 2017; Wang et Eccles, 2012) sur le développement de l'engagement scolaire des élèves. Cependant, l'approche de recherche privilégiée dans la majorité des études concernées est principalement quantitative, ce qui limite la compréhension de la complexité de l'expérience vécue chez les élèves. D'ailleurs, de rares études s'attardent à l'examen du rapport entre les processus d'engagement scolaire et de décrochage scolaire, en tant que phénomènes de nature expérientielle chez les élèves. En conséquence, le domaine de recherche à ce sujet, ainsi que l'intervention scolaire fondée sur la recherche ne bénéficient pas entièrement des connaissances scientifiques issues de la recherche qualitative. Pourtant, ces processus sont propres à l'élève et requièrent un examen approfondi à partir d'une démarche heuristique qui considère les interactions entre les individus et leur environnement (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). La présente étude cherche donc à examiner qualitativement l'expérience vécue par des élèves à risque de décrochage scolaire concernant le soutien à leur engagement scolaire reçu de leurs enseignants. Les connaissances issues de l'approche qualitative peuvent fournir des éléments plus détaillés afin de bonifier l'intervention scolaire auprès de cette population (Yusof, Oei et Ang, 2018).

## 2. PROBLÉMATIQUE

Au Québec, 15,1 % des élèves du réseau public (18,8 % des garçons et 11,5 % des filles) interrompent leur secondaire sans avoir obtenu au préalable leur diplôme (Gouvernement du

Québec, 2019). Bien que certains auteurs soutiennent que le décrochage scolaire peut advenir dans une courte période suite à une situation de stress (Dupéré et al., 2018), la décision de quitter prématurément l'école ne survient pas soudainement chez la majorité de décrocheurs, mais plutôt suite à un processus graduel de désengagement scolaire qui découle de l'interaction de multiples facteurs de risque (Finn, 1989; Rumberger et Rotermund, 2012). Effectivement, les élèves présentant des niveaux plus faibles et des trajectoires plus décroissantes d'engagement scolaire pendant leur secondaire (Janosz et al., 2008; Wang et Eccles, 2011; Wylie et Hodgen, 2012) tendent à décrocher de l'école contrairement à leurs pairs présentant des trajectoires plus stables et normatives dans le temps (Janosz et al., 2008; Lamote et al., 2013; Wang et Fredricks, 2014).

Quant au contexte scolaire, les études précisent que la qualité des interactions avec les enseignants (Gasser, Grütter, Buholzer et Wettstein, 2018) favorise le sentiment d'appartenance à l'école chez les élèves du secondaire. En effet, le soutien fourni par les enseignants aux élèves du secondaire favorise l'identification à l'école, la valorisation de l'apprentissage et la poursuite du parcours scolaire (Quin, 2017; Wang et Fredricks, 2014). D'ailleurs, le soutien à l'autonomie (Quin et al., 2017), le soutien pédagogique (Pianta, Hamre et Allen, 2012; Halpin et Kieffer, 2015; Harbour, Evanovich, Sweigart et Huges, 2015), ainsi que l'établissement d'un environnement d'apprentissage convivial et structuré (Ruzek et al., 2016) contribuent à ce que les élèves actualisent leur autonomie, améliorent leur perception de compétence à apprendre et développent des sentiments positifs envers l'apprentissage et l'école (Quin et al., 2017). Par conséquent, les élèves qui bénéficient de l'expérience de soutien de leurs enseignants sont plus engagés à l'école sur le plan comportemental, affectif et cognitif (Wang et Eccles, 2013; Wang et Fredricks, 2014). Certains auteurs précisent d'ailleurs que c'est la perception qu'ont les élèves du soutien reçu qui

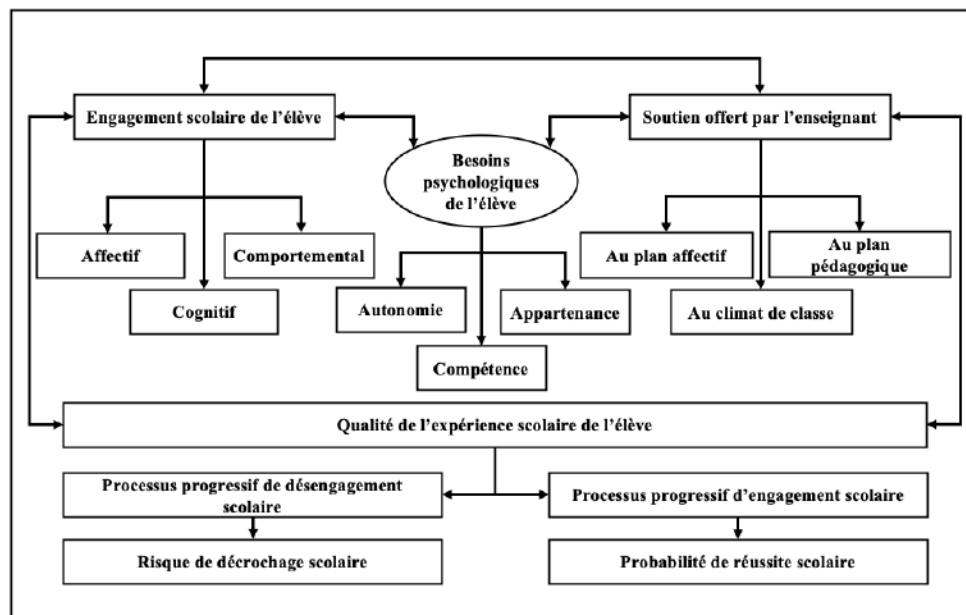
influence leur engagement scolaire (Quin et al., 2017; Yusof et al., 2018). En somme, d'après l'examen préalable des recherches, le soutien offert par les enseignants constitue un facteur contextuel déterminant pour le développement de l'engagement scolaire des élèves du secondaire. Toutefois, ces études ne portent pas spécifiquement sur les élèves à risque. De plus, ces études sont surtout à devis quantitatif et ne présentent que des résultats à caractère corrélationnel descriptif et corrélationnel prédictif. Ces résultats ne révèlent donc pas la signification accordée par les élèves à leur expérience de soutien reçu et non plus comment cette signification influence leur engagement scolaire ultérieur. Partant des limites identifiées, il s'avère nécessaire d'explorer le point de vue des élèves considérés à risque sur leur perception du soutien reçu de leurs enseignants. L'approche qualitative de recherche permet la compréhension du vécu des élèves à risque et cette compréhension peut ainsi fournir des éléments plus concrets afin de bonifier l'intervention scolaire auprès de cette population de jeunes (Yusof et al., 2018).

### 3. CADRE DE RÉFÉRENCE

La présente étude s'inscrit dans la perspective éducative de l'engagement scolaire (Finn, 1989). Notre cadre de référence s'inspire du cadre conceptuel de Reeve (2012) et de celui de Finn (1989), ainsi que des balises conceptuelles adaptées de la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 1985), du cadre théorique et empirique de Pianta, Hamre et Allen (2012) et des apports théoriques et empiriques de certains auteurs. Notre cadre de référence retient du cadre conceptuel de Reeve (2012), l'influence réciproque entre le soutien fourni par l'enseignant et l'engagement scolaire de l'élève. Dans les interactions de soutien, l'élève mobilise ses ressources internes, concrètement les besoins psychologiques d'autonomie, de compétence et d'appartenance

qui sont à la base de son engagement scolaire (Deci et Ryan, 1985) tout en recevant et en intériorisant simultanément de nouvelles ressources internes à s'engager (Reeve, 2012). Le soutien fourni par l'enseignant est considéré comme un facteur contextuel (Reeve, 2012) qui appuie l'élève au plan affectif et au plan pédagogique en établissant un climat de classe favorable aux apprentissages (Pianta et al., 2012). Lorsque l'expérience scolaire répond aux besoins psychologiques de l'élève, il s'engage positivement et éprouve un sentiment de bien-être qui facilite l'augmentation ultérieure de son engagement scolaire (Reeve, 2012; Ryan et Deci, 2002). Enfin, la qualité de l'expérience scolaire vécue par l'élève peut entraîner soit un processus progressif d'engagement qui augmente ses probabilités de réussite scolaire ou bien un processus progressif de désengagement qui le place dans une situation de risque de décrochage scolaire (Finn, 1989).

La figure 1 modélise notre cadre de référence.



Note. Figure inspirée de Reeve, 2012; Finn 1989; Deci et Ryan, 1985 et Pianta et al., 2012

Figure 1. Modélisation du cadre de référence. Soutien à l'engagement scolaire des élèves.

### 3.1 Engagement scolaire de l'élève

L'engagement scolaire est un concept multidimensionnel (Fredricks, Blumenfeld et Paris, 2004) qui fait référence aux perceptions, sentiments, pensées et comportements de l'élève par rapport à l'apprentissage et à l'école (Wang et Fredricks, 2014) et qui déterminent sa réussite scolaire subséquente (Finn, 1989). Les dimensions affective, cognitive et comportementale de l'engagement scolaire dénotent la qualité de ce lien (Wang et Fredricks, 2014) et le niveau de son investissement personnel (Appleton, Christenson et Furlong, 2008). Dans notre étude, la dimension affective réfère à la qualité des sentiments que développe l'élève envers l'apprentissage et l'école (Fredricks et al., 2004) incluant son identification à l'école, le sentiment d'appartenance à celle-ci et sa valorisation (Wang et Fredricks, 2014). Ce lien affectif est influencé par la qualité des relations qu'il établit avec ses enseignants, ses camarades de classe et ses amis à l'école (Tian, Zhao et Huebner, 2015). La dimension cognitive réfère d'une part, au jugement que porte l'élève sur ses propres compétences pour apprendre et d'autre part, au degré de pertinence et d'utilité de l'apprentissage et de l'école qu'il reconnaît pour son projet scolaire et pour sa vie future (Appleton et al., 2008). Enfin, la dimension comportementale renvoie à la qualité des comportements de participation, d'effort et de persévérance que montre l'élève à l'égard de l'apprentissage et de l'école (Fredricks et al., 2004). Ces trois dimensions sont dynamiquement liées entre elles (Fredricks et al., 2004; Wang et Eccles, 2011) et elles peuvent présenter des trajectoires qui évoluent de manière différente dans le temps (Wang et Eccles, 2011; Wang et Peck, 2015). Le caractère dynamique et malléable de l'engagement scolaire constitue un aspect primordial à étudier dans la population des élèves considérés à risque de décrochage scolaire tenant compte du potentiel d'intervention que celui-ci offre dans le contexte scolaire.



### **3.2 Besoins psychologiques de l'élève à la base de l'engagement scolaire**

Notre cadre de référence considère les besoins psychologiques de l'élève d'autonomie, de compétence et d'appartenance comme des ressources internes qui sont à la base de la mobilisation de son engagement scolaire (Deci et Ryan, 1985). Dans notre étude, le besoin d'autonomie réfère au besoin psychologique de l'élève de faire des choix et de prendre des décisions par lui-même en cohérence avec ses intérêts, préférences, besoins et désirs (Reeve, 2017). Le besoin de compétence renvoie au besoin psychologique de se reconnaître efficace ainsi que de l'être afin de répondre aux défis posés dans un environnement particulier (Reeve, 2017). Le besoin d'appartenance réfère au besoin psychologique de l'élève d'établir des relations positives et sécurisantes avec les personnes de son environnement (Reeve, 2017). Quand le contexte scolaire répond aux besoins d'autonomie, de compétence et d'appartenance, notamment au moyen d'un soutien adapté à l'élève, celui-ci s'engage positivement sur le plan scolaire (Reeve, 2012).

### **3.3 Soutien de l'enseignant à l'élève**

Dans notre étude, le soutien de l'enseignant réfère à l'intérêt qu'il accorde aux élèves et à l'aide qu'il leur offre dans le contexte scolaire afin de favoriser leur développement personnel, social et scolaire (Pianta et al., 2012). Le soutien est multidimensionnel (Kiefer et al., 2015) parce qu'il inclut les dimensions de soutien affectif, de soutien pédagogique et de soutien au climat de classe (Kiefer et al., 2015; Pianta et al., 2012). Le soutien affectif renvoie au degré d'implication et de proximité que l'enseignant montre dans les interactions avec ses élèves, à la manière dont il les encourage, les accepte, les respecte et leur fait confiance, ainsi qu'à la manière dont il leur fait savoir qu'ils sont capables de réussir (Strati, Schmidt et Maier, 2017). Le soutien pédagogique fait

référence à la façon dont l'enseignant assure la compréhension de la matière et offre de l'aide aux élèves pour favoriser leur apprentissage (Kiefer et al., 2015; Pianta et al., 2012). Le soutien au climat de la classe réfère à la manière dont l'enseignant assure une ambiance propice à l'apprentissage (Pianta et al., 2012). L'étude de la perception qu'ont les élèves à risque du soutien fourni par leurs enseignants peut apporter une compréhension sur la portée de l'influence de ce facteur contextuel sur les changements dans la qualité de leur engagement scolaire.

#### 4. OBJECTIF ET QUESTIONS DE RECHERCHE

Cette étude a pour objectif d'approfondir la compréhension de l'expérience du soutien à l'engagement scolaire chez les élèves à risque de décrochage scolaire. Pour ce faire, nous proposons deux questions de recherche :

- 1) Quelles perceptions les élèves à risque entretiennent-ils sur leur propre engagement scolaire?
- 2) Comment la signification attribuée à l'expérience du soutien reçu des enseignants influence-t-elle la qualité de leur engagement scolaire?

#### 5. MÉTHODOLOGIE

Afin de répondre aux questions de recherche, cette étude se sert du devis qualitatif interprétatif (Karsenti et Savoie Zajc, 2011). Nous utilisons l'approche d'analyse à l'aide des catégories conceptualisantes (Paillé et Mucchielli, 2016).

## 5.1 Participants

L'ensemble des données utilisées dans cette étude provient des travaux de la Chaire de recherche de la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke sur l'engagement, la persévérance et la réussite des élèves (Lessard, 2012). Dans cette étude, nous utilisons un échantillon intentionnel (Lecompte et Preissle, 1993) en considérant deux critères d'inclusion. L'élève participant doit : (1) fréquenter une école publique du secondaire; et (2) être considéré à risque de décrochage scolaire. Le statut de risque de décrochage scolaire des élèves a été déterminé par l'équipe-école en considérant qu'ils présentaient l'un ou plusieurs des critères suivants : un retard dans leur parcours scolaire; un faible rendement scolaire; le diagnostic des difficultés d'attention et/ou d'apprentissage; le statut d'élève à risque à partir d'une évaluation standardisée (Logiciel de dépistage du décrochage scolaire; LDDS, Fortin et Potvin, 2007) utilisée à l'école fréquentée.

Au moment de l'entrevue individuelle, les 15 participants, huit filles et sept garçons âgés entre 13 ans et 16 ans, fréquentaient la deuxième année du secondaire à une école publique au Québec. Tous étaient considérés comme des élèves à risque de décrochage scolaire, car tous éprouvaient des difficultés de leur rendement scolaire en français, en anglais et/ou en mathématiques. Certains présentaient un retard dans leur parcours scolaire ( $n = 8$ ); quelques-uns avaient un diagnostic de troubles de l'attention et étaient médicamenteux ( $n = 6$ ); d'autres avaient de difficulté d'adaptation et d'apprentissage (ÉDAA,  $n = 5$ ) selon les critères du Ministère de l'Éducation; et la plupart avaient le statut d'élève à risque de décrochage scolaire ( $n = 13$ ) déterminé à partir du LDDS (Fortin et Potvin, 2007).

## **5.2 Entrevue individuelle semi-dirigée**

Les élèves ayant consenti leur participation à l'étude ont été interviewés individuellement pour une période de 40 à 50 minutes. Le protocole d'entrevue individuelle semi-dirigée (Savoie-Zajc, 2009) examine trois récits. Le premier récit sur les sentiments, les pensées et les comportements de l'élève par rapport à l'école et à l'apprentissage explore le sens attribué à l'école et à l'apprentissage; les sentiments par rapport aux enseignants, aux autres élèves, aux matières d'enseignement; la perception de son rendement scolaire et de ses capacités à apprendre; et la perception de son niveau d'investissement et d'effort pour réussir les cours. Le deuxième récit sur le soutien offert par ses enseignants examine pour deux cours choisis par l'élève le style d'enseignement (qualité des explications, approches d'enseignement); l'implication et la proximité de l'enseignant (empathie, sensibilité aux besoins des élèves, intérêt pour la réussite des élèves); et le style de gestion de la classe (degré de contrôle/autonomie, climat de la classe). Le troisième récit sur la poursuite des études explore les projets pour l'avenir (études, travail, autre); et la perception de la pertinence de réussir le secondaire afin de réaliser ces projets.

## **5.3 Considérations éthiques de la recherche**

La présente étude respecte les normes éthiques de la recherche. Les participants ou leurs parents, lorsqu'ils étaient âgés de moins de 14 ans, ont été informés de l'objectif et des caractéristiques de l'étude et ils ont signé un consentement de participation. Tout le processus de traitement et d'analyse des données a été réalisé en respectant rigoureusement les normes éthiques de la recherche. Ainsi, les données recueillies ont été anonymisées et les extraits d'entrevue ont

été identifiés par des pseudonymes afin de respecter la confidentialité de l'information obtenue dans l'entrevue.

#### **5.4 L'approche d'analyse**

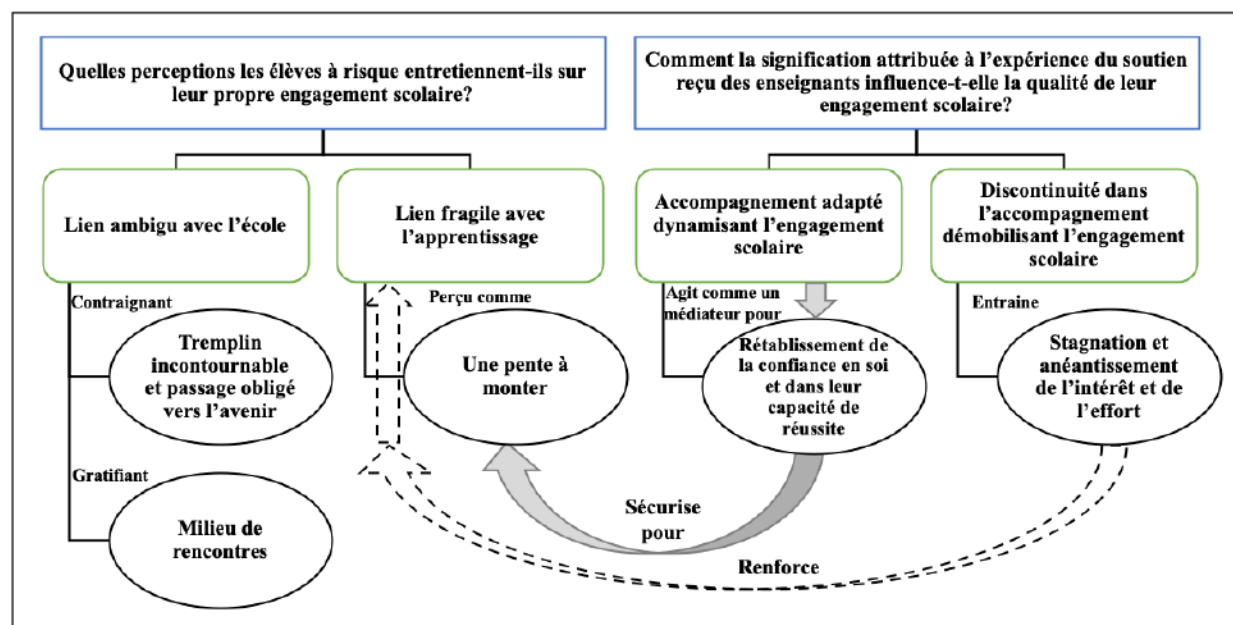
Nous avons mené une analyse qualitative à l'aide des catégories conceptualisantes (Paillé et Mucchielli, 2016). Cette approche permet d'aborder conceptuellement les données afin de saisir le phénomène étudié. Dans l'analyse des verbatim, nous avons procédé en trois étapes indiquées par Paillé et Mucchielli (2016), soit : (1) la description analytique des phénomènes énoncés dans les récits; (2) la déduction interprétative en exprimant une signification immédiate du vécu du sujet de la catégorie conceptualisante émergeant des récits; et (3) l'interprétation et la théorisation en fonction des questions de recherche. La saturation théorique a été atteinte lorsque des nouvelles catégories conceptualisantes n'émergeaient pas de l'analyse des récits et que toutes les caractéristiques du vécu des élèves avaient été saisies à partir du développement des catégories répondant aux questions de recherche. Dans le processus d'analyse, ainsi que dans le travail d'induction théorisante des procédures d'accord inter juges ont été réalisées avec l'équipe de recherche afin de valider les catégories élaborées et la justesse de l'interprétation et de la théorisation. La validation de l'analyse qualitative au moyen de l'accord inter juges a servi à étayer la rigueur scientifique de notre démarche analytique.

### **6. RÉSULTATS**

Les catégories conceptualisantes émergeant de l'analyse qualitative des récits des participants rendent compte de l'expérience de soutien à l'engagement scolaire chez les élèves à



risque de décrochage scolaire. Afin de répondre aux deux questions de recherche, nous présentons la théorisation élaborée à partir des catégories issues de l'analyse. La figure 1 présente la mise en relation des catégories.



Note. Expérience de soutien à l'engagement scolaire chez les élèves à risque de décrochage scolaire

Figure 1. Modélisation de la mise en relation des catégories conceptualisantes

### 6.1 Quelles perceptions les élèves à risque entretiennent-ils sur leur propre engagement scolaire?

Le lien que les élèves à risque tissent avec l'école et l'apprentissage, c'est-à-dire l'engagement scolaire, se construit subjectivement à partir de la signification qu'ils accordent à leurs expériences scolaires. Puisque la qualité de cette expérience varie d'un élève à risque à l'autre, ce lien se révèle de caractère singulier chez chacun d'entre eux. Ainsi, pour cette population, l'engagement scolaire constitue un ensemble hétérogène de perceptions, de

sentiments, de pensées et de comportements singuliers qui apparaît complexe à unifier. Toutefois, dans l'effort de rendre intelligible cette expérience d'engagement scolaire, notre analyse fait ressortir les catégories qui documentent les points de convergence à l'intérieur de cet ensemble hétérogène.

### *6.1.1 Lien ambigu avec l'école*

Notre analyse fait émerger la nature ambiguë du lien que les élèves à risque tissent avec l'école au cours des années. Concrètement, l'école représente pour ces élèves un « tremplin incontournable et un passage obligé vers l'avenir » qui s'avèrent contraignants pour eux. En contrepartie, l'école incarne un « milieu de rencontres » propice à la convivialité et aux échanges avec leurs pairs.

#### *6.1.1.1 Tremplin incontournable et passage obligé vers l'avenir*

Sans exception, tous les participants ont exprimé leur désir légitime de s'assurer un avenir prometteur. Pourtant, ils envisagent différemment la réalisation de leurs aspirations futures. Certains élèves à risque fréquentent l'école seulement dans le but d'obtenir leur diplôme du secondaire, car ils l'estiment essentiel pour se trouver éventuellement un emploi. Pour ces élèves, l'école représente un « tremplin incontournable pour intégrer le marché du travail ». D'autres élèves envisagent plutôt de poursuivre une formation après leur secondaire dans le but de s'assurer un travail qualifié pour leur avenir. Pour ces derniers, l'école secondaire signifie le « passage obligé pour une formation dans un métier ou une profession ». Ces deux significations de l'école se rejoignent dans la nécessité imposée d'obtenir leur diplôme du secondaire.

La représentation de l'école comme un « tremplin pour intégrer le marché du travail » est souvent reliée à une expérience scolaire éprouvante et contraignante. Ces élèves à risque se sentent insatisfaits de leurs résultats scolaires et la plupart ont déjà redoublé un an ou plus au primaire ou au secondaire. D'ailleurs, le sentiment de compétence personnelle, l'attachement à l'école et la valorisation de celle-ci sont déjà faibles lorsqu'ils commencent l'école secondaire. Cette réalité les conduit inévitablement à se fixer de faibles objectifs scolaires sans compter que dans la plupart des cas, les aspirations personnelles pour leur avenir sont encore incertaines. Quand les élèves à risque vivent une telle expérience, ils sont portés à percevoir la fréquentation scolaire comme étant épuisante, ennuyeuse, longue et répétitive. Ils manifestent le désir de passer à une étape différente dans leur vie autre que celle de l'école secondaire. De plus, ils s'impliquent peu dans les activités de leur école et montrent un détachement de celle-ci. Ils éprouvent fréquemment un sentiment d'inadéquation, car ils ne se sentent pas à leur place dans leur école et sentent qu'ils ne sont pas non plus à la hauteur de celle-ci. Toutefois, puisqu'ils ont déjà intériorisé la nécessité d'obtenir leur diplôme du secondaire pour leur avenir, ils acceptent de continuer leur fréquentation scolaire. Bien que ce lien que certains élèves à risque établissent avec l'école ne soit pas optimal, il leur rend possible l'identification d'un motif pour continuer l'école jusqu'à l'obtention de leur diplôme. L'extrait suivant renvoie à cette représentation de l'école.

*Le fait que l'école c'est comme le passepartout pour le futur. Je ne sais pas comment dire. C'est comme le passepartout pour notre futur. Ça dépend des notes et tout. Pour aller sur le marché du travail. [...] Bien, l'école, avec nos notes, ça fait en sorte que d'ici quelques années, je vais être sur le marché du travail.*

*(Zack, 14 ans)*

La représentation de l'école en tant que « le passage obligé pour la formation dans un métier ou une profession » réfère à la valorisation de l'école secondaire comme la base nécessaire afin d'accéder à une formation technique ou professionnelle avant d'intégrer le milieu du travail. Les élèves à risque véhiculant cette représentation sont conscients de leurs difficultés scolaires, mais ils se sentent capables de les surmonter. Ils mettent souvent en perspective leur expérience scolaire contraignante et ils sont alors en mesure de se fixer des objectifs ambitieux, mais réalistes pour leur avenir. Dans la majorité des cas, ils ont une idée assez précise de l'emploi qu'ils envisagent pour leur avenir et sur le cheminement de la formation à suivre pour s'y qualifier. Ils identifient ainsi l'école comme un passage transitoire et incontournable pour atteindre le métier ou la profession qu'ils envisagent. D'ailleurs, ils reconnaissent la nécessité de réussir certaines matières moins intéressantes pour eux, mais obligatoires pour obtenir leur diplôme. Ces élèves acceptent aussi courageusement de fournir des efforts importants compte tenu de leurs faiblesses au plan scolaire et ils utilisent différentes ressources afin de réussir leur objectif. Cette représentation de l'école donne un sens à leur fréquentation scolaire, leur donne de l'espoir en leur avenir et stimule leur engagement à l'école. Dans l'extrait suivant, l'un des participants s'exprime à ce sujet.

*Pour être mécanicien, il faut que je finisse au moins mon secondaire 5. Après ça, il faut que j'aille dans des classes où ils vont nous parler de ça, pour nous enseigner là-dessus. [...] Oui, je vais continuer pour aller faire le travail que je veux faire.*  
(Isaac, 13ans)

### 6.1.1.2 Milieu de rencontres

La possibilité de socialiser apparaît gratifiante pour les jeunes en plein éveil de l'intérêt à élargir leur cercle social. En quête intuitive de sens à leur fréquentation scolaire, la plupart des participants à notre étude perçoivent l'école comme le « milieu de rencontres » propice pour établir leurs relations d'amitié et les entretenir. Ces relations représentent l'occasion de partager des intérêts, de se découvrir des affinités, de réaliser des activités amusantes, de se soutenir lors de moments difficiles, de se confier et aussi de s'entraider sur le plan scolaire. Même si l'expérience des élèves à risque est souvent insatisfaisante au plan scolaire, ils se sentent rassurés d'être bien entourés et d'y vivre des expériences positives sur le plan social. En effet, les relations d'amitié qu'ils tissent à l'école leur procurent des sentiments d'appartenance, de sécurité, d'attachement et de bien-être. Ces sentiments positifs vécus au niveau relationnel agissent comme des ressources internes qui leur permettent de supporter les écueils liés à une expérience scolaire difficile et les encouragent à poursuivre leur fréquentation scolaire. L'extrait qui suit dévoile ce vécu chez l'un des participants à l'étude.

*Ce qui me motive, ce sont mes amis parce qu'il y a un bout à l'école que je voulais décrocher parce que ça ne me tentait plus de travailler, je n'avais plus de raison de vouloir. Mes amis m'ont raccroché et c'est eux qui m'aident à continuer à l'école. En fait, c'est grâce à eux. [...] En fait, je pensais, oui, que c'était trop difficile parce que j'avais subi beaucoup d'échecs. En troisième année, j'ai failli doubler. En quatrième aussi. En cinquième, j'ai doublé. (Félix, 14 ans)*



En somme, le lien ambigu qu'établissent les élèves à risque avec l'école suscite des idées et des sentiments contraignants et gratifiants à la fois, mais leur permet aussi d'accorder une finalité à leur fréquentation scolaire.

### *6.1.2 Lien fragile avec l'apprentissage*

La qualité du lien avec l'apprentissage se révèle fragile chez la plupart des élèves à risque de décrochage scolaire. Seulement un nombre restreint des participants exprime leur goût d'apprendre sur certains sujets d'histoire et d'autres leur goût pour la lecture de romans. Cependant, bien que ces intérêts ciblés leur permettent d'actualiser leur plaisir d'apprendre et de se sentir compétents lors de la réalisation d'activités reliées, ceux-ci ne suffisent pas pour que l'expérience d'apprentissage devienne positive pour toutes les matières scolaires. Pour la majorité des élèves à risque, l'expérience d'apprentissage s'avère généralement éprouvante et leur intérêt pour l'apprentissage se révèle précaire même s'ils reconnaissent leur importance. Justement, ils évoquent des sentiments de désespoir, d'insécurité, de frustration, d'impuissance, d'inefficacité, d'infériorité, de déception, d'insatisfaction, de manque de confiance en soi, de manque de compétences et d'habiletés à l'égard de leur expérience comme apprenants en contexte scolaire. La tendance à la procrastination au plan scolaire, les expériences antérieures d'échec et le redoublement scolaire sont fréquents chez ces élèves. D'ailleurs, leurs récits révèlent l'absence de stratégies d'apprentissage efficaces pour compenser les difficultés spécifiques d'apprentissage présentes chez la plupart d'entre eux. Dans l'ensemble, le lien que les élèves à risque entretiennent avec l'apprentissage se révèle fragile, car cette faible relation est susceptible de se détériorer progressivement et de se briser de manière permanente en raison du vécu éprouvant souvent

expérimenté lors des nouvelles situations d'apprentissage scolaire. L'extrait suivant illustre l'expérience d'une participante à ce sujet.

*Dans le fond [...] je mettais vraiment gros des efforts dans les premières étapes. J'avais tout le temps des basses notes. Donc, ma confiance a un peu baissé. Dès que j'ai eu un examen, je me suis forcée, j'ai trouvé mes mots que je ne comprenais pas et j'ai quand même poché. Ça, ça m'a un peu détruite si je peux dire comme ça. Puis, en [un autre cours] c'est la même chose. Je mets gros des efforts et je poche. [...] Je suis comme un peu tannée de pocher. Donc, je n'ai comme plus de confiance. (Kayla, 14 ans)*

Finalement, le processus d'apprentissage représente pour ces élèves à risque « une pente à monter » qui exige qu'ils s'y consacrent entièrement. Puisque l'investissement personnel qu'ils doivent fournir dans l'apprentissage ne se reflète pas toujours dans leurs résultats scolaires, la signification qu'ils accordent à cette expérience d'apprentissage nuit graduellement à leur engagement scolaire.

#### *6.1.2.1 Une pente à monter*

En général, les élèves à risque considèrent que leur expérience de l'apprentissage scolaire constitue une épreuve permanente remplie d'écueils difficiles à surmonter. Ces derniers rencontrent fréquemment des difficultés à comprendre les thèmes dans le cadre d'une matière scolaire. Ainsi, leur confiance personnelle et leur disposition à participer diminuent et ils ressentent peu de plaisir pour les activités scolaires. D'ailleurs, ils se comparent fréquemment à leurs camarades de classe et ils ont toujours l'impression de réussir moins bien que les autres, ce qui les

située dans une position de vulnérabilité. La représentation de l'apprentissage comme une pente à monter se présente chez eux lorsque leur faible rendement scolaire persiste malgré leurs efforts et leur investissement personnel au plan scolaire. Ces élèves à risque éprouvent ainsi une diminution progressive de l'énergie à s'investir et par la suite, l'état d'épuisement s'installe et augmente progressivement pendant l'année scolaire. Cet état les empêche ainsi de s'engager activement dans leur processus d'apprentissage scolaire. L'une des participantes s'exprime à ce sujet dans l'extrait suivant.

*J'ai toujours eu de la misère vers l'étape 2 parce que je suis fatiguée. C'est toujours une pente à monter pour aller vers l'étape 3. [C'est qui est difficile est...] la répétition. Toujours se lever pour aller à l'école et ça, à un moment donné, c'est plate. (Delphine, 14 ans)*

En somme, l'engagement scolaire des élèves à risque de décrochage scolaire se trouve souvent teinté par les expériences scolaires négatives antérieures. Cette nuance particulière est le résultat d'un amalgame complexe de certaines réalités, telles que l'expérience de subir fréquemment des échecs scolaires, d'éprouver régulièrement le sentiment d'inadéquation et de ressentir une sorte de désespoir face à leur apprentissage scolaire. Néanmoins, certaines des représentations de l'apprentissage et de l'école véhiculées par les élèves à risque les stimulent à continuer leur fréquentation scolaire, en particulier, lorsque l'accompagnement perçu les aide à modifier leur relation avec l'apprentissage.

## **6.2 Comment la signification attribuée à l'expérience du soutien reçu des enseignants influence-t-elle la qualité de leur engagement scolaire?**

Selon l'analyse des récits, la signification que les élèves à risque accordent au soutien reçu de leurs enseignants façonne la qualité de leur engagement scolaire de manière à le dynamiser ou par contre à le démobiliser.

### *6.2.1 Accompagnement adapté dynamisant l'engagement scolaire*

Les élèves à risque identifient deux espaces où leurs enseignants leur offrent de l'accompagnement, soit en classe pendant les cours et personnellement dans les périodes d'aide individuelle. Dans les deux cas, l'accompagnement qui conjugue efficacement le soutien au plan affectif et au plan pédagogique s'avère un point d'ancrage pour continuer à fournir des efforts pour leur réussite. D'abord, les élèves à risque reconnaissent que leurs enseignants offrent un accompagnement adapté lorsqu'ils perçoivent que ces derniers prennent soin de chacun d'eux et tiennent à leur réussite. Ils perçoivent ainsi que ces enseignants sont toujours là pour eux et que ces derniers se montrent souvent disponibles non seulement pour répondre à leurs questions de compréhension, mais aussi pour les écouter au sujet de leurs réalités personnelles. Cette relation d'accompagnement se caractérise par la présence de sentiments de filiation, de sécurité, de confiance chez les élèves à risque et par les attitudes d'implication, de proximité et de convivialité de la part des enseignants. Lorsque les enseignants réussissent à établir une telle relation d'accompagnement avec leurs élèves à risque, ces derniers deviennent plus ouverts et confiants à solliciter leur aide lors de la présence de difficultés tant personnelles que scolaires. L'extrait suivant illustre cette expérience.

*C'est sûr que, quand elle voit que j'ai de la misère, elle vient automatiquement me voir. Des fois, elle va me parler : « J'ai vu que ça n'allait pas dans le cours aujourd'hui. Tu n'avais pas l'air à comprendre. As-tu besoin d'aide ou autre? » Je sais qu'elle est là pour moi et que, si j'ai besoin, elle va être là. (Rosalie, 14 ans)*

En général, les élèves à risque se sentent plus stimulés à participer activement dans les cours où ils perçoivent que leurs enseignants réussissent à établir une ambiance décontractée et conviviale en classe où le sens de l'humour a aussi une place. Ce type d'environnement d'apprentissage entraîne le sentiment de filiation naturelle et sécurisante avec les enseignants, facilite un climat propice à leur apprentissage et suscite leur goût d'apprendre. De plus, les élèves à risque perçoivent un accompagnement adapté quand ils identifient que leurs enseignants utilisent des modalités de soutien qui prennent en considération leurs difficultés d'apprentissage, qui facilitent leur compréhension des contenus et qui les rassurent face à leur apprentissage scolaire. En effet, ces élèves ont besoin régulièrement d'accompagnement individuel afin de comprendre les contenus à partir de voies variées d'explication et d'exemples précis pour illustrer les sujets d'étude pour combler leurs lacunes de compréhension. Lorsque les élèves à risque perçoivent que leurs enseignants combinent le soutien affectif et le soutien pédagogique pour les appuyer dans leur réussite scolaire, leur engagement scolaire augmente dans le cours concerné. Ce type de soutien représente une zone d'accompagnement adapté qui leur offre un accompagnement sécurisant, approprié et structuré. Dans cette zone d'accompagnement adapté, l'implication, la proximité, l'empathie, la disponibilité et la confiance dans les capacités des élèves à risque que manifestent leurs enseignants s'imbriquent efficacement dans la façon dont ils les appuient dans



leur compréhension de la matière, leur apprentissage et leur réussite scolaire. L'extrait suivant réfère à cette expérience.

*Elle a dit de venir à côté d'elle et elle a expliqué les notes de cours, ce qu'on a appris jusqu'à maintenant en classe. Plus avec des exemples pour m'aider à retenir pour les examens. [Je comprends] maintenant... parce que je trouvais que c'était trop de définition, trop d'affaires à apprendre. Je ne comprenais pas. Mais maintenant, je sais plus c'est quoi. Des définitions avec des exemples, ça m'aide à mieux comprendre. [...] J'aime ça parce que ça veut dire que le professeur tient à ta réussite. Il écoute tes besoins. (Béatrice, 14 ans)*

En définitive, la perception des élèves à risque que leurs enseignants leur offrent un accompagnement adapté entraîne des changements concernant la perception de leurs compétences scolaires, ainsi que de leur engagement scolaire. D'autant plus que les pensées et les sentiments que génère l'expérience du soutien adapté de la part de leurs enseignants leur permettent d'amorcer un processus de « rétablissement de la confiance en soi et dans leur capacité à réussir ».

#### *6.2.1.1 Rétablissement de la confiance en soi et dans leur capacité à réussir*

Chez les élèves à risque, la perception que leurs enseignants fournissent un accompagnement adapté agit comme un médiateur dans le rétablissement de la confiance en soi et dans leur capacité à réussir. De plus, la certitude qu'ils peuvent compter inconditionnellement sur le soutien de ces enseignants les sécurise pour affronter les écueils du processus d'apprentissage. À vrai dire, les élèves à risque manifestent que le vécu de sentiments d'insécurité, de frustration, d'impuissance et d'infériorité fréquents lors des situations d'apprentissage scolaire se voit atténué

par les expériences positives d'accompagnement adapté. L'accompagnement adapté lors de l'aide individuelle mène les élèves à risque à mieux comprendre les contenus scolaires et à améliorer leur confiance à apprendre. Quand ils constatent que leur performance dans les évaluations s'améliore suite à l'expérience d'un soutien adapté, la perception de leurs compétences scolaires s'actualise et ils mobilisent progressivement plus d'efforts pour réussir. Ils ont l'impression de rétablir la confiance en soi, d'améliorer leur perception des compétences scolaires et de diminuer progressivement leurs états de stress lors des évaluations. Certains d'entre eux réussissent à ressentir du plaisir à apprendre dans ces situations d'accompagnement ce qui contribue à modifier positivement le lien qu'ils ont tissé avec l'apprentissage. Dans l'extrait suivant, l'une de participantes à l'étude s'exprime au sujet de son expérience de rétablissement de la confiance en soi et dans sa capacité de réussite.

*Ça m'aide beaucoup et en même temps, c'est comme si elle me donnerait la confiance. Mettons, qu'elle pourrait me montrer que je suis capable de comprendre. [...] Surtout quand elle m'explique comme il faut et des fois, elle va dire des blagues [...] Donc, ce n'est pas tout le temps du [contenu]. C'est le fun et c'est motivant. [...] Parce que même si je ne comprends pas, elle va continuer. Elle ne me dira pas : « retourne à ta place ». Elle va m'encourager. [...] elle nous encourage à continuer l'école. [...] Ça me rend fière. Ça me dit que je suis capable de monter le plus haut possible. Que je suis capable de réussir. (Kayla, 14 ans)*

### 6.2.2 *Discontinuité dans l'accompagnement démobilisant l'engagement scolaire*

Les élèves à risque perçoivent que dans certains cours, l'accompagnement des enseignants est insuffisant ou absent. De façon générale, ils considèrent que dans ces cours, les enseignants se concentrent principalement sur l'enseignement du contenu de la matière. Bien qu'ils reconnaissent que ces enseignants présentent un cours structuré en termes d'objectifs, d'activités et d'explications théoriques, ils perçoivent que ces enseignants se concentrent principalement sur la matière à enseigner et se soucient peu des élèves, de leurs caractéristiques d'apprentissage, de leurs difficultés et en général de leur réussite. De plus, ils perçoivent certaines attitudes chez ces enseignants qu'ils interprètent comme un manque d'implication et de convivialité, ainsi qu'une absence d'intérêt authentique pour eux et pour leurs difficultés d'apprentissage. D'ailleurs, ces enseignants privilégient des stratégies d'appui qui n'impliquent pas nécessairement une aide individuelle en rencontre personnelle avec l'élève, mais plutôt l'utilisation d'outils tels que des fiches d'exercices à réaliser à la maison, des capsules vidéo à visionner sur le site Web de l'école et des exercices à réaliser sur la plateforme en ligne (Moodle), entre autres. Les élèves à risque reconnaissent la valeur de ce type d'outils, mais ils ne trouvent pas dans ces stratégies une réponse à leur besoin de soutien personnel, soit de se sentir rassurés et plus confiants face à l'apprentissage de la matière. Ainsi, la plupart d'entre eux ressentent de la frustration déclenchée par la perception d'un accompagnement inadapté qui ne considère pas leurs caractéristiques personnelles et d'apprentissage. Pour certains, ce type d'accompagnement est décourageant, répétitif et long ce qui les mène à perdre de l'intérêt pour la matière. L'extrait suivant illustre ce vécu.

*Quand elle voit que mes notes baissent, elle ne viendra pas me dire : « j'ai des trucs pour toi, viens en récupération ». Elle va juste dire : « viens en récupération, si tu veux mieux comprendre ». Elle ne s'occupe pas des élèves personnellement autant qu'on en aurait besoin. [...] Elle est comme ça avec tous les élèves. Elle n'ira pas les voir personnellement et c'est ça qui me dérange. (Delphine, 14 ans)*

La perception d'une discontinuité dans l'accompagnement entraîne « stagnation et anéantissement de l'intérêt et de l'effort » dans l'apprentissage chez les élèves à risque qui se manifestent par la diminution de l'investissement personnel sur le plan scolaire.

#### *6.2.2.1 Stagnation et anéantissement de l'intérêt et de l'effort*

La perception d'une discontinuité dans l'accompagnement offert par les enseignants de certains cours mène les élèves à risque à vivre parfois de la frustration qui immobilise leurs efforts et leur désir de s'investir dans des situations d'apprentissage du cours concerné pour lesquelles ils se sentent dépassés. La perception du manque de disponibilité et d'implication de la part de certains enseignants conduit les élèves à adopter une attitude de renonciation anticipée et volontaire à leur demander de l'aide lors de difficultés dans ces cours. Dans certains cas, ils perdent même tout intérêt dans le cours concerné. Ce vécu renforce chez les élèves à risque le lien fragile avec l'apprentissage et nuit conséquemment à leur engagement scolaire. L'extrait suivant réfère à ce vécu.

*C'est plate parce qu'on ne peut pas continuer de travailler quand on ne sait pas ce qu'on fait parce qu'on ne comprend pas. [...] Ce que je changerais [de cette enseignante] c'est sa perspective de l'enseignement pour qu'elle soit plus*

*dynamique, qu'elle pense plus à nous aider à comprendre qu'à faire les travaux demandés. Oui, c'est important de faire les travaux, mais si tu ne comprends pas, tu ne peux pas le faire. (Félix, 14 ans)*

## 7. DISCUSSION ET CONCLUSION

Cette étude qualitative cherchait à approfondir la compréhension de l'expérience scolaire des élèves à risque, particulièrement concernant leur perception du soutien à l'engagement scolaire reçu de la part de leurs enseignants. En premier lieu, nos résultats permettent de décrire leur perception de l'engagement scolaire qui se caractérise par la présence d'un lien ambigu avec l'école et d'un lien fragile avec l'apprentissage. Ces liens découlent de leur expérience scolaire difficile vécue tout au long de leur parcours scolaire antérieur. Cependant, nos résultats permettent d'affirmer que leur perception de l'école comme tremplin incontournable et passage obligé vers l'avenir mobilise chez eux des comportements d'engagement autodéterminés parce que l'intériorisation de l'importance d'obtenir le diplôme du secondaire pour s'assurer un avenir prometteur les stimule à réussir l'école. Ces résultats sont cohérents avec le principe de la TAD (Ryan et Deci, 2002) qui énonce que les formes de motivation contrôlée plus autodéterminées, soit de régulation identifiée et de régulation intégrée, permettent à l'élève de s'engager scolairement même s'il ne considère pas l'école et l'apprentissage intrinsèquement satisfaisants (Sarrazin et Trouilloud, 2006). Quant à la représentation de l'école comme milieu de rencontres, celle-ci permet de répondre au besoin d'appartenance sociale de l'élève et agit comme une ressource interne d'engagement qui lui permet de valoriser sa fréquentation scolaire. Ce résultat appuie les travaux des auteurs qui affirment que lorsque le contexte scolaire répond aux besoins



psychologiques fondamentaux des élèves, ces derniers s'engagent positivement à l'école (Quin et al., 2017; Reeve, 2012).

En deuxième lieu, nos résultats sur l'influence de la signification attribuée à l'expérience du soutien reçu des enseignants sur la qualité de leur engagement scolaire nous permettent d'affirmer que les élèves à risque peuvent modifier positivement la qualité de leur engagement scolaire quand ils perçoivent un soutien adapté à leurs caractéristiques personnelles et à leur apprentissage. D'après notre étude, ce type de soutien représente une zone d'accompagnement adapté qui articule efficacement l'accompagnement affectif et pédagogique. Il permet à l'élève à risque d'amorcer un processus de rétablissement de sa confiance en lui et en sa capacité à réussir. Ce type de soutien agit principalement sur le besoin psychologique de compétence de l'élève en rétablissant le lien positif avec l'apprentissage de la matière concernée. Ainsi, le lien fragile avec l'apprentissage est modifié à partir d'une perception plus positive de ses compétences en tant qu'apprenant. Pour l'élève à risque, ce type de soutien favorise une expérience scolaire positive, lui permet d'améliorer progressivement son engagement scolaire et de s'investir à l'école. Ce résultat appuie les travaux de certains auteurs qui affirment que le soutien de l'enseignant favorise l'engagement scolaire des élèves (Quin et al., 2017; Wang et Eccles, 2013; Wang et Fredricks, 2014). De plus, nos résultats apportent aux recherches précédentes, la manière dont les élèves à risque de décrochage scolaire peuvent améliorer la qualité de leur engagement scolaire à l'école et à l'apprentissage. Nos résultats contribuent ainsi au domaine de l'intervention scolaire auprès de cette population scolaire en fournissant des pistes d'intervention concernant la zone d'accompagnement optimal qui combine efficacement le soutien affectif et le soutien pédagogique.

En troisième lieu, nos résultats ne permettent pas de décrire le rôle du besoin d'autonomie dans le développement de l'engagement scolaire chez les élèves à risque. Selon certains auteurs le soutien à l'autonomie favorise le développement de l'engagement scolaire des élèves du secondaire (Quin et al., 2017; Reeve, Deci et Ryan, 2004). Cependant, d'après notre analyse, chez les élèves à risque de décrochage scolaire, le besoin d'autonomie ne ressort pas comme une catégorie conceptualisante significative à la base de leur engagement scolaire. De futures études qualitatives pourraient approfondir l'étude du besoin d'autonomie chez la population des élèves à risque de décrochage scolaire afin de comprendre plus précisément son rôle dans le processus d'engagement scolaire chez cette population d'élèves.

Enfin, notre étude présente certaines limites. Premièrement, l'échantillon intentionnel dans notre étude comprend des élèves à risque de décrochage scolaire appartenant uniquement à une école secondaire de Sherbrooke. De futures recherches qualitatives devraient considérer pour l'échantillonnage d'autres écoles secondaires du Québec. Deuxièmement, notre étude est de caractère transversal et les participants ont été interviewés à un moment précis en leur demandant de raconter rétrospectivement leur expérience scolaire. De futures études qualitatives pourraient utiliser une approche longitudinale où les élèves à risque seraient interviewés à différents moments de leur parcours scolaire au secondaire. L'approche qualitative longitudinale permettra de documenter les changements qualitatifs dans la qualité de l'engagement scolaire au cours du secondaire chez cette population à risque de décrochage scolaire.

---

## 8. RÉFÉRENCES

- Appleton, J.J., Christenson, S.L. et Furlong, M.J. (2008). Student engagement with school: critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the schools*, 45(5), 369-386.
- Deci, E.L. et Ryan R.R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York : Plenum Publishing Corporation.
- Dupéré, V., Dion, E., Leventhal, T., Archambault, I., Crosnoe, R. et Janosz, M. (2018). High school dropout in proximal context: The triggering role of stressful. *Child Development*, 89(2), 107-122.
- Finn, J.D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142.
- Fortin, L. et Potvin, P. (2007). Logiciel de dépistage du décrochage scolaire. Québec : Le centre de transfert pour la réussite éducative du Québec. Répéré à <http://www.ctreq.qc.ca/produits/outils/logiciel-de-depistage-du-decrochage-scolaire.html>
- Fredricks, J.A., Blumenfeld, P. et Paris, A. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Gasser, L., Grütter, J., Buholzer, A. et Wettstein, A. (2018). Emotionally supportive classroom interactions and students' perceptions of their teachers as caring and just. *Learning and Instruction*, 54, 82-92.

- Gouvernement du Québec (2019). Le taux de sorties sans diplôme ni qualification en formation générale des jeunes (décrochage scolaire). Québec : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. Repéré à [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/statistiques\\_info\\_décisionnelle/Tableau\\_2016-2017.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_décisionnelle/Tableau_2016-2017.pdf)
- Halpin, P.F. et Kieffer, M.J. (2015). Describing profiles of instructional practice: a new approach to analyzing classroom observation data. *Educational Researcher*, 44(5), 263-277.
- Harbour, K.E., Evanovich, L.L., Sweigart, C.A. et Huges, L.E. (2015). A brief review of effective teaching practices that maximize student engagement. *Preventing School Failure*, 59(1), 5-13.
- Im, M.H., Hughes, J.N. et West, S.G. (2016). Effect of trajectories of friends' and parents' school involvement on adolescents' engagement and achievement. *Journal of Research on Adolescence*, 26(4), 963-978.
- Janosz, M., Archambault, I., Morizot, J., Pagani, L.S. (2008). School engagement trajectories and their differential predictive relations to dropout. *Journal of Social Issues*, 64(1), 21-40.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation. Étapes et approches*. (3<sup>e</sup> éd.). Québec : ERPI. (Ouvrage original publié en 2004)

- Kiefer, S.M., Alley, K.M. et Ellerbrock, C.R. (2015). Teacher and peer support for young adolescents' motivation, engagement, and school belonging. *Research in Middle Level Education Online*, 38(8), 1-18.
- Lamote, C., Speybroeck, S., Den Noortgate W. et Van Damme, J. (2013). Different pathways towards dropout : the role of engagement in early school leaving. *Oxford Review of Education*, 39(6), 739-760.
- Lecompte, M.D. et Preissle, J. (1993). *Ethnography and qualitative design in educational research*. San Diego (CA) : Academic Press.
- Lessard, A. (2012). Projet de recherche. Développement, implantation et évaluation de modalités d'accompagnement du personnel scolaire investi auprès des élèves à risque de décrochage scolaire dans le cadre du programme d'engagement à la persévérance scolaire (PEPS). Sherbrooke: Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation, Chaire de recherche de la commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke (CSRS) sur l'engagement, la persévérance et la réussite des élèves.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4<sup>e</sup> éd.). Paris : Armand Colin. (Ouvrage original publié en 2003).
- Pianta, R.C., Hamre, B.K. et Allen, J.P. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. Dans S. Christenson, A.L. Reschly et C. Wylie (dir.), *Handbook of research on student engagement* (p. 365-386). New York : Springer Science.



- Quin, D. (2017). Longitudinal and contextual associations between teacher - student relationships and student engagement: A systematic review. *Review of Educational Research*, 87(2), 345-387.
- Quin, D., Hemphill, S.A. et Heerde, J.A. (2017). Associations between teaching quality and secondary students' behavioral, emotional, and cognitive engagement in school. *Social Psychology of Education*, 20, 807-829.
- Reeve, J. (2012). A self-determination theory. Perspective on student engagement. Dans S. Christenson, A. L. Reschly et C. Wylie (dir.), *Handbook of research on student engagement* (p. 149-172). New York : Springer Science.
- Reeve, J. (2017). *Psychologie de la motivation et des émotions*. (2<sup>e</sup> édition) (R. Kaelen, trad.) Bruxelles : DeBoeck Supérieur. (Ouvrage original publié en 2012).
- Reeve, J., Deci, E.L., et Ryan, R.M. (2004). Self-determination theory: A dialectical framework for understanding socio-cultural influences on student motivation. Dans D. M. McInerney et S. Van Etten (dir.), *Big theories revisited* (p. 31-60). Greenwich, CT : Information Age Press.
- Rumberger, R.W. et Rotermund, S. (2012). The relationship between engagement and high school dropout. Dans S. Christenson, A.L. Reschly et C. Wylie (dir.), *Handbook of research on student engagement* (p. 491-513). New York : Springer Science.

- Ruzek, E.A., Hafen, C.A., Allen, J.P., Gregory, A., Mikami, A.Y. et Pianta, R.C. (2016). How teacher emotional support motivates students : The mediating roles of perceived peer relatedness, autonomy support, and competence. *Learning and Instruction*, 42, 95-103.
- Ryan, R.M. et Deci, E.L. (2002). Overview of Self-Determination Theory : An Organismic Dialectical Perspective. Dans E.L., Deci, et R.M., Ryan (dir.), *Handbook of self-determination research* (p. 3-33). Rochester, NY : University of Rochester Press.
- Sarrazin, P. et Trouilloud, D. (2006). Comment motiver les élèves à apprendre : les apports de la théorie de l'auto-détermination. Dans P. Dessus et É. Gentaz (dir.), *Apprentissages et enseignement. Sciences cognitives en éducation* (p.123-141). Paris : Dunod.
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche en sciences sociales : de la problématique à la collecte des données* (5e édition, p. 337 360). Sainte-Foy : Presses de l'Université de Québec. (Ouvrage original publié en 1984)
- Strati, A.D., Schmidt, J.A. et Maier, K.S. (2017). Perceived challenge, teacher support, and teacher obstruction as predictors of student engagement. *Journal of Educational Psychology*, 1(109), 131-147.
- Tian, L., Zhao, J. et Huebner, E.S. (2015). School-related social support and subjective well-being in school among adolescents: The role of self-system factors. *Journal of Adolescence*, 45, 138-148.

- Wang, M T., et Eccles, J.S. (2011). Adolescent behavioral, emotional, and cognitive engagement trajectories in school and their differential relations to educational success. *Journal of Research on Adolescence*, 22(1), 31-39.
- Wang, M T., et Eccles, J.S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 28, 12-23.
- Wang, M T., et Fredricks, J.A. (2014). The reciprocal links between school engagement, youth problem behaviors, and school dropout during adolescence. *Child Development*, 2(85), 722-737.
- Wang, M.-T. et Peck, S. C. (2013). Adolescent educational success and mental health vary across school engagement profiles. *Developmental Psychology*, 49(7), 1266-1276.
- Wylie, C., et Hodgen, E. (2012). Trajectories and patterns of student engagement: Evidence from a longitudinal study. Dans S. Christenson, A.L. Reschly et C. Wylie (dir.), *Handbook of research on student engagement* (p. 585-599). New York: Springer Science.
- Yusof, N., Oei, T.P.S. et Ang, R.P. (2018). Voices of adolescents on school engagement. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 27(1), 23-32.

## **SEPTIÈME CHAPITRE. DISCUSSION DE LA THÈSE**

Dans une perspective orientée vers la prévention du décrochage scolaire, cette thèse par articles cherchait à répondre à la question générale : quel est le rôle du soutien offert par les enseignants dans le développement de l'engagement scolaire des élèves à risque de décrochage scolaire? Pour répondre à cette question de recherche, nous avons proposé trois objectifs de recherche. Le premier objectif vise à dresser le portrait actuel des connaissances sur les facteurs influençant les fluctuations de l'engagement scolaire des élèves au cours de leur secondaire; le deuxième objectif concerne les caractéristiques de l'engagement affectif et cognitif qui différencient les élèves du secondaire considérés à risque de décrochage scolaire de leurs pairs non à risque; et le troisièmement objectif traite de comprendre le rôle joué par le soutien de la part des enseignants, tel que perçu par les élèves à risque, dans le développement de leur engagement scolaire. Dans ce chapitre, nous discutons d'abord des résultats de la présente thèse à la lumière de notre cadre de référence théorique et des connaissances actuelles dans le domaine de l'intervention éducative et de la réussite scolaire. Nous proposons aussi des orientations possibles pour de futures recherches. Ensuite, nous analysons les retombées aux plans scientifique et pratique de nos résultats. Enfin, nous énonçons les principales forces de notre recherche, ainsi que ses limites.

### **1. DISCUSSION DES RÉSULTATS**

Les résultats de la présente thèse répondent à la question générale de recherche à partir de l'examen empirique de l'engagement scolaire des élèves du secondaire considérés à risque de

décrochage scolaire et du rôle exercé par le soutien reçu de leurs enseignants. Nos résultats répondent également aux trois objectifs de recherche établis à partir de la question de recherche et ils sont présentés sous forme des trois articles scientifiques. Empiriquement, le devis mixte simultané convergent appliqué dans cette étude doctorale a permis de répondre à la question et aux objectifs de recherche en permettant de produire des résultats quantitatifs et qualitatifs complémentaires. En premier lieu, pour répondre au premier objectif de recherche, nous avons dressé le portrait actuel des connaissances empiriques sur les facteurs influençant les fluctuations de l'engagement scolaire des élèves au cours de leurs études au secondaire. En deuxième lieu, pour répondre au deuxième objectif de recherche, nous avons déterminé les différences dans l'engagement affectif et cognitif entre les élèves du secondaire considérés à risque de décrochage scolaire et leurs pairs non à risque. En troisième lieu, afin d'atteindre le troisième objectif de recherche, nous avons approfondi la compréhension du rôle joué par le soutien de la part des enseignants, tel que perçu par les élèves à risque, dans le développement de leur engagement scolaire. Nos résultats sont soutenus par les théories mobilisées dans notre cadre de référence ainsi que par les travaux empiriques de certains auteurs dans le domaine de recherche. À cet égard, nous discutons dans les sections qui suivent les principaux apports de notre thèse au domaine de recherche de l'intervention éducative et de la réussite scolaire.

### **1.1 Portrait actuel des connaissances empiriques sur les facteurs influençant les fluctuations de l'engagement scolaire des élèves**

Nos résultats du premier objectif de recherche quant à l'état des connaissances empiriques actuelles documentant les changements dans l'engagement scolaire des élèves du secondaire



indiquent premièrement qu'indépendamment du pays de provenance, la population examinée montre des similitudes à l'égard des changements dans l'engagement scolaire au cours du secondaire, mais avec des prévalences distinctes d'un pays à l'autre. De plus, les résultats indiquent qu'une plus grande proportion d'élèves suit des trajectoires normatives et relativement stables au cours de leur secondaire et qu'une proportion moindre d'élèves montre des trajectoires faibles et décroissantes d'engagement scolaire qui placent ces jeunes en situation de risque de décrochage scolaire. Ces résultats sont cohérents avec ceux de Wang et Eccles (2014) et ceux de Fall et Roberts (2012) qui montrent que le désengagement scolaire est significativement et positivement corrélé avec le décrochage scolaire. D'ailleurs, selon les indices de décrochage scolaire au Québec, au Canada et ailleurs dans le monde, le coefficient d'élèves considérés en situation de risque de décrochage scolaire est inférieur à celui des élèves non à risque, même si la prévalence du statut de risque de décrocher varie d'un pays à l'autre. Le constat du rapport étroit entre le désengagement scolaire et le décrochage scolaire atteste la nécessité de considérer non seulement la nature dynamique de l'engagement scolaire des élèves du secondaire, mais aussi son caractère impératif dans la prévention du décrochage scolaire. Indiscutablement, d'après le portrait de connaissances empiriques actuelles, la qualité de l'engagement scolaire des élèves du secondaire détermine en grande mesure, soit la possibilité de réussite scolaire ou soit le risque de décrochage scolaire, tel que proposé dans le cadre de référence théorique de la présente thèse.

Deuxièmement, l'état des connaissances empiriques actuelles au sujet des fluctuations dans l'engagement scolaire contribue à l'analyse des facteurs influençant ces changements chez les élèves du secondaire. D'après nos résultats, les facteurs scolaires exerçant un effet sur les trajectoires d'engagement scolaire des élèves du secondaire sont parcimonieusement documentés.

Pourtant, ces facteurs liés au contexte scolaire offrent un potentiel non négligeable d'intervention éducative auprès des élèves à risque de décrochage scolaire à l'opposé d'autres facteurs plutôt invariables tels que le sexe de l'élève, son origine ethnique et le statut socioéconomique de sa famille (Finn et Rock, 1997; Finn et Voelkl, 1993). D'ailleurs, le portrait des connaissances révèle qu'à ce jour, les résultats contradictoires des études examinant l'influence de ces facteurs plutôt invariables de l'élève sur les fluctuations dans son engagement scolaire au secondaire ne permettent pas d'en tirer des conclusions fiables. Selon nos résultats, les facteurs scolaires tels que la taille de l'école, l'expérience des enseignants et le soutien des enseignants et des pairs influencent significativement la qualité de l'engagement scolaire chez les élèves au cours de leur secondaire. Cependant, en ce qui concerne le soutien des enseignants, il est difficile de déterminer la portée de ses effets sur l'engagement scolaire des élèves à risque de décrochage scolaire du secondaire à partir des connaissances empiriques actuelles. À ce sujet, l'avancement dans les connaissances empiriques se doit de cibler l'examen des facteurs susceptibles de suggérer des interventions éducatives tel que le soutien offert par les enseignants comme un facteur scolaire qui constitue une avenue prometteuse à examiner. Le troisième article produit dans le cadre de la présente thèse apporte des connaissances à ce sujet à partir d'une démarche compréhensive de recherche.

## **1.2 Différences dans l'engagement scolaire entre les élèves à risque et leurs pairs non à risque**

Les résultats de notre deuxième objectif de recherche attestent l'existence d'une différence significative entre les élèves à risque de décrochage scolaire et leurs pairs non à risque dans la

qualité de leur engagement affectif et cognitif. L'analyse quantitative menée sur les données de 1 483 élèves du secondaire permet de fournir des résultats à ce sujet. À partir de l'analyse discriminante, nos résultats parviennent à identifier une fonction discriminante significative différenciant ces deux groupes d'élèves qui combine simultanément trois facteurs de l'engagement affectif et deux facteurs de l'engagement cognitif. Nos résultats indiquent la contribution importante de la variable objectifs et aspirations futures comme le facteur de l'engagement cognitif le plus discriminant, la contribution moyenne de la variable soutien de la famille comme le facteur discriminant de l'engagement affectif et la contribution plus modeste des autres facteurs examinés dans la différenciation de ces deux types d'élèves du secondaire. Quant aux différences dans l'engagement cognitif, nos résultats précisent que les élèves à risque de décrocher attribuent difficilement la valeur de l'apprentissage et la pertinence de l'école dans leur vie à l'opposé de ce que leurs pairs non à risque accordent sans difficulté pour arriver à leurs objectifs et aspirations futures. Nos résultats sont supportés par les résultats d'autres études transversales et longitudinales qui suggèrent que l'orientation vers des objectifs d'apprentissage et l'établissement d'aspirations futures prédisent l'engagement scolaire et la réussite scolaire subséquente des élèves du secondaire (Froiland et Worrell, 2016; Martin, Collie, Mok, et McInerney, 2016; Symonds et al., 2016; Touminen-Soini et Salmela-Aro, 2014; Wang et Peck, 2013). D'après nos résultats au sujet des différences dans l'engagement affectif, les élèves à risque de décrocher perçoivent le caractère précaire du soutien à l'apprentissage scolaire de la part de leurs familles. Ces résultats sont cohérents avec ceux qui confirment que l'implication scolaire et le soutien de la famille à l'apprentissage prédisent la qualité de l'engagement affectif des élèves du secondaire (Im et al., 2016; Qu et Pomerantz, 2015; Upadaya et Salmela-Aro, 2013; Wang et Eccles, 2012).

Dans l'ensemble, la fonction discriminante combinant les facteurs de l'engagement affectif et de l'engagement cognitif examinés dans le cadre de cette thèse possède une capacité prédictive significative de la discrimination entre les élèves à risque de décrochage scolaire de leurs pairs non à risque, bien que son pouvoir discriminant soit relativement modeste. En effet, la fonction discriminante parvient à mieux prédire les caractéristiques de l'engagement affectif et cognitif des élèves non à risque. Ce résultat peut s'expliquer d'une part, par la disparité des caractéristiques dans l'engagement affectif et cognitif des élèves à risque de décrocher (Wang et Peck, 2013), et d'autre part, par les limites inhérentes aux outils et procédures d'évaluation de ces deux dimensions de l'engagement scolaire (Fredricks et al., 2011). Certes, puisque notre étude est la première à examiner empiriquement ces différences, nos résultats contribuent à appuyer la nécessité d'avancer dans le développement des outils et des méthodes d'évaluation de la qualité de l'engagement cognitif et affectif auprès des élèves à risque de décrochage scolaire. Dans ce même esprit, notre étude ouvre une voie de recherche pour continuer l'avancement dans les connaissances sur l'engagement affectif et cognitif des élèves à risque de décrocher qui pourront éventuellement étayer des initiatives d'intervention scolaire plus précises et ciblées auprès de cette population à risque.

### **1.3 Rôle du soutien de l'enseignant dans l'engagement scolaire des élèves à risque de décrochage scolaire**

Nos résultats du troisième objectif de recherche de la présente thèse contribuent à la compréhension des processus déclenchés chez les élèves à risque de décrochage scolaire qui sont impliqués dans la signification de leur expérience du soutien à leur engagement scolaire de la part



de leurs enseignants. L'analyse qualitative à l'aide des catégories conceptualisantes menée à partir des récits des 15 élèves du secondaire considérés à risque de décrochage scolaire offre une compréhension approfondie de cette expérience. En premier lieu, nos résultats qualitatifs contribuent notamment à rendre intelligible l'expérience scolaire de ces élèves en ce qui concerne la qualité du lien qu'ils tissent avec l'apprentissage et l'école. En effet, nous pouvons affirmer que l'engagement scolaire des élèves à risque constitue un ensemble de perceptions, de sentiments, de pensées et de comportements qui traduisent la signification attribuée à leurs vécus scolaires qui s'avèrent généralement négatifs. Cependant, en dépit de leur lien fragile avec l'apprentissage et de leur perception contraignante de l'école, ces élèves à risque valorisent les expériences sociales vécues dans le contexte scolaire et ils reconnaissent la nécessité d'obtenir leur diplôme du secondaire pour s'assurer un avenir. D'après nos résultats, ces deux éléments opèrent comme des ressources internes d'engagement scolaire chez les élèves à risque qui leur permettent d'attribuer un sens à leur fréquentation scolaire. Ces résultats sont cohérents avec les principes de la théorie de l'autodétermination (Ryan et Deci, 2002) et avec les travaux de certains auteurs qui soutiennent que certaines ressources internes permettent à l'élève de s'engager scolairement même si les activités scolaires ne sont pas intrinsèquement satisfaisantes (Quin, Hemphill et Heerde, 2017; Reeve, 2012; Sarrazin et Trouilloud, 2006). Dans l'ensemble, ces résultats sont soutenus par le cadre de référence théorique de la présente étude doctorale en ce qui concerne les rapports réciproques entre l'engagement scolaire de l'élève et le soutien de l'enseignant qui façonnent la qualité de l'expérience scolaire des élèves. À la lumière de notre cadre de référence théorique, nos résultats montrent que dans ces rapports réciproques, le besoin psychologique de compétence de l'élève à risque agit en tant qu'un médiateur psychologique qui mobilise de



nouvelles ressources psychologiques à s'engager. Lorsque le besoin de compétence de l'élève à risque est comblé, notamment par les interactions de soutien affectif et pédagogique entre l'enseignant et l'élève, ce dernier éprouve un sentiment de confiance en soi et dans sa capacité à réussir qui suscite en lui de nouvelles ressources psychologiques à s'engager. Selon nos résultats, ce rapport dynamique et réciproque peut modifier positivement la qualité de l'expérience scolaire de l'élève à risque. D'après notre cadre de référence théorique, lorsque la qualité de l'expérience scolaire s'avère positive, l'élève s'engage davantage et ses possibilités de réussir à l'école augmentent. Par contre, lorsque l'expérience scolaire s'avère négative, l'élève se désengage davantage et les probabilités qu'il quitte l'école prématurément augmentent. Ainsi, le cadre de référence théorique élaboré pour la présente thèse appuie les résultats qualitatifs. En même temps, nos résultats contribuent d'une certaine manière à valider empiriquement ce cadre de référence théorique.

En deuxième lieu, nos résultats qualitatifs ne permettent pas de considérer le rôle de la satisfaction du besoin d'autonomie dans la modification positive de l'expérience scolaire chez les élèves à risque et conséquemment dans l'augmentation de leur engagement scolaire. Selon certains auteurs, le soutien à l'autonomie favorise le développement de l'engagement scolaire des élèves du secondaire (Quin et al., 2017; Reeve, Deci et Ryan, 2004). Cependant, d'après notre analyse, chez les élèves à risque de décrochage scolaire, le besoin d'autonomie n'apparaît pas comme une catégorie conceptualisante significative à la base de leur engagement scolaire. Ces résultats peuvent s'expliquer par le fait que les élèves à risque de décrochage scolaire ont généralement besoin d'un accompagnement étroit, d'orientations détaillées et d'un suivi fréquent au plan scolaire (Brewster et Bowen, 2004; Cameron, 2014; Finn et Rock, 1997). Ces élèves à risque n'ont

peut-être pas encore atteint l'étape où ils ressentent le besoin de faire des choix et de prendre eux-mêmes des décisions au plan scolaire, car il peut-être plus sécurisant pour eux au plan affectif que leurs enseignants prennent les décisions et fassent des choix à leur place dans leur processus d'apprentissage. De futures études qualitatives pourraient approfondir l'étude du besoin d'autonomie chez la population des élèves à risque de décrochage scolaire afin de comprendre plus précisément son rôle dans le processus d'engagement scolaire chez cette population d'élèves.

En troisième lieu, nos résultats fournissent une théorisation élaborée à partir des catégories conceptualisantes issues de l'analyse qualitative qui rend compte du processus de transformation du lien fragile que ces élèves à risque entretiennent avec l'apprentissage scolaire vers la mobilisation positive de leur engagement scolaire. Cette théorisation explique la dynamisation de l'engagement scolaire chez les élèves à risque par la médiation de la perception d'un accompagnement adapté à leurs caractéristiques personnelles et d'apprentissage. En effet, lorsque les élèves à risque perçoivent que l'accompagnement de la part de l'enseignant combine efficacement le soutien affectif et le soutien pédagogique, ils entreprennent un processus de rétablissement de la confiance en soi et dans leur capacité à réussir l'école. Nos résultats sont appuyés par des recherches antérieures qui démontrent que le soutien de l'enseignant favorise l'engagement scolaire des élèves (Pianta et al., 2012; Quin et al., 2017; Wang et Eccles, 2013; Wang et Fredricks, 2014). Néanmoins, nos résultats contribuent à avancer dans la compréhension approfondie de ce processus par lequel les élèves à risque de décrochage scolaire peuvent modifier positivement la qualité de leur engagement scolaire. En conséquence, le potentiel que cette contribution scientifique apporte au domaine de l'intervention éducative et de la réussite scolaire

est sans doute bénéfique pour la population des élèves du secondaire considérés à risque de décrochage scolaire.

#### **1.4 Orientations pour des recherches futures**

À partir de la discussion de nos résultats de recherche, nous proposons des orientations pour de futures recherches aux plans théorique et empirique. Au plan théorique, la conception d'un modèle théorique du soutien à l'engagement scolaire des élèves du secondaire constitue une suite possible à la présente thèse doctorale en considérant que nous avons déjà amorcé la réflexion épistémologique à ce sujet, réflexion qui nous a conduit à l'élaboration du cadre de référence théorique de la présente étude. Ce modèle théorique est pertinent au domaine de l'intervention éducative et de la réussite scolaire puisque nous avons constaté l'absence de modèles théoriques traduisant le rapport entre les trois construits au cœur de notre thèse, soit l'engagement scolaire de l'élève, le soutien offert par l'enseignant et le risque de décrochage scolaire. Au plan empirique, de futures recherches pourraient valider tant quantitativement que qualitativement ce modèle théorique. En outre, au plan empirique, il est pertinent d'examiner les caractéristiques de l'engagement affectif et cognitif des élèves du secondaire en utilisant des approches d'évaluation autant qualitatives que quantitatives, car notre étude s'est limitée à l'approche quantitative. Puisque nous avons démontré que l'engagement scolaire est de nature dynamique et fluctuante, des devis de recherche longitudinaux et mixtes seraient appropriés pour ces nouvelles études. De plus, il est nécessaire de développer des approches d'évaluation et des outils standardisés de dépistage du risque de décrochage scolaire, actualisés et établis à partir des derniers avancements dans les connaissances sur l'engagement scolaire. Ces approches et outils permettront d'assurer la

prévention du décrochage scolaire et le suivi de la réussite scolaire auprès de la population scolaire du secondaire au Québec. Enfin, de futures études s'imposent au sujet des effets à long terme du soutien affectif et pédagogique sur les trajectoires de l'engagement scolaire suivies par les élèves du secondaire. Ces études offriront une continuité à notre recherche et surtout bonifieront le domaine de recherche de l'intervention éducative et de la réussite scolaire.

## 2. RETOMBÉES AUX PLANS SCIENTIFIQUE ET PRATIQUE

### 2.1 Au plan scientifique

La présente thèse par articles apporte des retombées considérables au plan scientifique dans le domaine de recherche de l'intervention éducative et de la réussite scolaire. En effet, chacun des trois articles apporte des contributions particulières au domaine de recherche dans lequel s'inscrit notre étude. Le premier article « Fluctuations dans l'engagement scolaire de l'élève du secondaire : un portrait actuel des connaissances » fait l'état des connaissances empiriques actuelles sur les changements dans l'engagement scolaire des élèves du secondaire. De plus, cet article apporte une analyse des facteurs personnels et contextuels qui influencent les changements dans l'engagement scolaire chez les élèves au cours de leur secondaire. Le deuxième article, « Différences dans l'engagement affectif et cognitif entre les élèves à risque de décrochage scolaire et leurs pairs non à risque » contribue à la caractérisation de ces deux dimensions de l'engagement scolaire chez la population d'élèves à risque et non à risque du secondaire. À notre connaissance, notre étude est la première dans le domaine de recherche à examiner empiriquement ces différences. Le troisième article, « L'expérience de soutien à l'engagement scolaire chez les élèves à risque de décrochage scolaire » apporte une compréhension approfondie à ce sujet qui permet également d'élaborer une



théorisation sur le processus de changement positif dans l'engagement scolaire des élèves à risque par la médiation d'un soutien affectif et pédagogique adapté à leurs caractéristiques personnelles et d'apprentissage.

Dans leur ensemble, les trois articles contribuent à l'avancement des connaissances scientifiques au sujet de l'engagement scolaire des élèves, du soutien offert par les enseignants du secondaire et de la prévention du décrochage scolaire. Ils confirment la nature multidimensionnelle de l'engagement scolaire, ainsi que son caractère dynamique et variable dans le temps. Dans une perspective éducative de prévention du décrochage scolaire, l'ensemble des résultats des trois articles montre la pertinence de l'examen empirique tant qualitatif que quantitatif de l'engagement scolaire au secondaire, ainsi que de l'étude empirique de chacune des dimensions : affective, cognitive et comportementale. D'abord, les résultats du premier article et du troisième article sont complémentaires quant aux résultats concernant le rôle du soutien des enseignants dans l'engagement scolaire des élèves du secondaire. Ainsi, le premier article souligne le besoin de faire avancer les connaissances empiriques à ce sujet alors que le troisième article décrit qualitativement le rôle joué par le soutien des enseignants dans le développement de l'engagement scolaire des élèves à risque de décrochage scolaire. Ensuite, le deuxième article et le troisième article sont complémentaires quant aux résultats. En effet, les résultats du deuxième article quant à la perception de la valeur de l'apprentissage et de la pertinence de l'école dans la poursuite de leurs objectifs et aspirations futures chez les élèves à risque de décrochage scolaire se confirment par les résultats du troisième article qui décrivent le lien fragile avec l'apprentissage et la perception contraignante de l'école chez cette population d'élèves. Enfin, le premier article et le deuxième article se complètent en ce qui concerne l'examen de l'engagement affectif et de l'engagement



cognitif. Effectivement, le premier article constate que chacune des dimensions affective, cognitive et comportementale de l'engagement scolaire peut fluctuer différemment chez la même population d'élèves durant le secondaire et souligne que l'engagement affectif et l'engagement cognitif ont été beaucoup moins examinés empiriquement. Quant au deuxième article, celui-ci s'attarde justement à l'examen de ces deux dimensions de l'engagement scolaire, soit l'affective et la cognitive, chez les élèves du secondaire en répondant aux résultats soulignés dans le premier article.

## **2.2 Au plan pratique**

Au plan pratique cette thèse par articles présente des retombées significatives dans le domaine de l'intervention éducative et de la réussite scolaire. En premier lieu, les résultats de cette thèse peuvent inspirer pistes d'interventions pour l'amélioration des pratiques éducatives de soutien affectif et pédagogique auprès des élèves à risque de décrochage scolaire dans le contexte de la classe et de l'école secondaire. La diffusion de nos résultats de recherche auprès de la communauté scientifique dans le domaine, mais surtout auprès des praticiens en éducation intervenant auprès des élèves à risque de décrochage scolaire est l'occasion de concrétiser ces retombées sur le plan pratique. En deuxième lieu, les retombées au plan pratique de cette étude doctorale favorisent la réflexion au sujet de la formation des futurs enseignants et de la formation continue des enseignants en exercice par rapport à la qualité de l'accompagnement scolaire offert aux élèves à risque de décrochage scolaire. Lesdites retombées mettent en exergue la pertinence de développer des compétences psychopédagogiques afin que les praticiens en éducation soient en mesure d'offrir un accompagnement optimal qui articule efficacement le soutien affectif et le

soutien pédagogique offerts aux élèves en situation de risque de décrochage scolaire en fonction de leurs besoins et de leurs caractéristiques particulières. En troisième lieu, les retombées au plan pratique de cette thèse s'actualisent par les pistes suggérées dans chacun des articles au sujet de l'intervention éducative sur l'engagement affectif, cognitif et comportemental des élèves à risque de décrochage scolaire.

### 3. FORCES ET LIMITES DE LA RECHERCHE

L'originalité de la présente thèse par articles se trouve dans les fondements épistémologiques que nous avons mobilisés pour l'examen empirique de notre objet d'étude. D'abord, nous avons élaboré un cadre de référence théorique qui répond à la nature multidimensionnelle et complexe des construits impliqués dans le soutien à l'engagement scolaire des élèves à risque. Ensuite, nous avons proposé et mis en place un devis mixte de recherche qui a permis d'atteindre les objectifs fixés pour l'examen empirique à ce sujet. Enfin, la conception de cette structure cohérente au plan théorique et méthodologique de notre recherche a été possible à partir de la définition de notre posture épistémologique de recherche. Effectivement, le pragmatisme comme posture épistémologique de recherche nous a permis d'intégrer la perspective objective et subjective dans l'examen de l'objet d'étude en nous positionnant sur un continuum entre la démarche explicative et la démarche compréhensive. Notre perspective épistémologique de recherche nous a permis également de contourner la rupture apparente entre objectivité-subjectivité, généralisation-particularisation, réalisme-relativisme pour réussir à connaître et en même temps à comprendre l'objet d'étude examiné. Ainsi, les résultats de cette

étude doctorale sont originaux et contribuent au développement des connaissances dans le domaine de recherche dans lequel s'inscrit cette thèse.

Notre recherche doctorale comprend aussi certaines limites. En premier lieu, nous avons utilisé des données secondaires pour les analyses qualitatives et nous n'avons pas participé au processus de cueillette de ces données. Ce fait a limité le contrôle des procédures de passation des outils d'évaluation. En deuxième lieu, nous reconnaissons le besoin d'examiner longitudinalement notre objet d'étude. Cependant, notre contexte de recherche dépendait du cadre méthodologique de la recherche source, ce qui nous a conduit à utiliser un devis transversal de recherche. Enfin, l'échantillon utilisé dans l'analyse qualitative appartient seulement à une école de la Commission scolaire de la région de Sherbrooke. Nous reconnaissons que les caractéristiques de la population scolaire, ainsi que des environnements scolaires qu'ils fréquentent peuvent présenter des différences en fonction des spécificités de la ville et de la culture locale, entre autres.

## CONCLUSION

L'examen théorique et empirique de l'engagement scolaire et du soutien de l'enseignant représente l'occasion de contribuer à l'avancement des connaissances dans le domaine de recherche de l'intervention éducative et la réussite scolaire. Justement, dans cet esprit et dans une perspective orientée vers la prévention du décrochage scolaire, la présente thèse par articles structure une démarche de recherche rigoureuse et étayée qui nous a menée à répondre à la question de recherche : quel est le rôle du soutien offert par les enseignants dans le développement de l'engagement scolaire des élèves à risque de décrochage scolaire? Cette démarche nous a aussi permis d'atteindre les objectifs de recherche proposés. Notamment, notre contribution au domaine de recherche se matérialise sous forme de trois articles scientifiques qui rendent compte de notre parcours aux études doctorales.

Au plan théorique, la contribution de nos résultats de recherche au développement des connaissances se rapporte, premièrement, à la théorisation ancrée sur l'expérience scolaire des élèves à risque de décrochage scolaire à partir d'une perspective compréhensive du phénomène. En effet, cette théorisation fournit une compréhension approfondie de la qualité de l'engagement scolaire chez cette population d'élèves et de la signification qu'ils attribuent à l'expérience du soutien perçu de la part de leurs enseignants. D'ailleurs, la théorisation rend compte du processus de transformation progressive du lien fragile que les élèves à risque avaient établi avec l'apprentissage vers une perception plus positive de l'expérience d'apprentissage scolaire. Ces apports n'avaient pas été documentés auparavant. Ainsi, à partir de notre recherche, nous pouvons affirmer que l'engagement scolaire fournit une caractérisation globale de la manière dont l'élève

se sent, pense et agit par rapport à l'apprentissage et à l'école. En fait, ce construit dénote la qualité du lien que l'élève tisse avec l'apprentissage et l'école pendant son parcours scolaire. Le soutien des enseignants, quant à lui, réfère à la qualité de l'accompagnement qu'ils offrent à leurs élèves. Quand l'accompagnement allie efficacement le soutien affectif et le soutien pédagogique, il favorise le développement personnel, social et scolaire des élèves à risque. Cette zone d'accompagnement optimal répond aux caractéristiques personnelles et d'apprentissage des élèves à risque et surtout leur permet de combler leur besoin de compétence. Ainsi, le soutien des enseignants joue le rôle de médiateur dans la transformation favorable de la perception de l'expérience scolaire chez les élèves à risque et mobilise favorablement leur engagement scolaire. En conclusion, les élèves à risque de décrochage scolaire peuvent transformer positivement le faible engagement scolaire, et le soutien des enseignants peut jouer un rôle déterminant dans ce processus afin de prévenir le décrochage scolaire chez cette population d'élèves.

Deuxièmement, sur le plan théorique, cette thèse apporte un cadre de référence étayé pour l'étude des rapports réciproques entre l'engagement scolaire de l'élève, le soutien de l'enseignant et la prévention du décrochage scolaire. En effet, la contribution de ce cadre de référence à l'avancement des connaissances dans le domaine relève principalement de la mise en relation au plan conceptuel du potentiel d'intervention éducative, par le biais des enseignants, sur les trajectoires de faible engagement scolaire des élèves à risque de décrochage scolaire dans le but de favoriser leur réussite scolaire.

Troisièmement, au plan empirique, nos résultats apportent une première étude sur les différences dans l'engagement affectif et cognitif entre les élèves à risque et leurs pairs non à



risque. D'après la recension des écrits empiriques, cette différence n'avait pas été documentée auparavant. À partir de nos résultats, nous pouvons affirmer que les élèves à risque se différencient de leurs camarades non à risque dans ces deux dimensions de l'engagement scolaire mesurées à partir de l'outil SEI (Appleton et al., 2006). Plus particulièrement, selon nos résultats, les élèves non à risque identifient plus clairement le rôle de l'apprentissage et de l'école dans leurs objectifs et aspirations futures comparativement à leurs pairs à risque de décrochage scolaire. Cet apport contribue à l'intervention éducative auprès des élèves à risque. Notamment, des interventions ciblées sur la perception de l'apport de l'apprentissage et de l'école dans la vie personnelle des élèves à risque s'avèrent pertinentes afin qu'ils accordent de la valeur à l'apprentissage scolaire et à leur fréquentation scolaire au-delà de la valorisation de l'école comme un milieu des rencontres au plan social.

Dans le cadre de la thématique « Interrelation entre recherche, formation et pratique » du doctorat en éducation de l'Université de Sherbrooke, cette thèse reflète d'une part, la concrétisation des rapports réciproques entre la recherche, la formation et la pratique au sein des sciences de l'éducation. D'autre part, cette thèse rend compte de notre propre parcours au doctorat et du processus de migration de la praticienne en éducation vers l'étudiante chercheuse, puis vers la formatrice en éducation supérieure. Enfin, la présente thèse doctorale rend compte de notre devenir en tant que chercheuse en sciences de l'éducation. Des perspectives prometteuses s'ouvrent maintenant à nous avec la fin de ce parcours passionnant et stimulant.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Alexander, K.L., Entwisle, D.R. et Horsey, C.S. (1997). From first grade forward: Early foundations of high school Dropout. *Sociology of Education*, 70(2), 87-107.
- Alexander, K.L., Entwisle, D.R. et Kabbani, N.S. (2001). The dropout process in life course perspective: Early risk factors at home and school. *Teachers College Record*, 5(103), 760-822.
- Allen, J.P., Pianta, R.C., Gregory, A. Mikami, A.Y. et Lun, J. (2011). An Interaction-based approach to enhancing secondary school instruction and student achievement. *Science*, 333, 1034-1037.
- Allen, M., Witt, P.L. et Wheelless, L.R. (2007). Le role of teacher immediacy as a motivational factor in student learning: Using meta-analysis to test a causal model. *Communication Education*, 55(1), 21-31.
- Anderman, L.H., Andrzejewski, C.E. et Allen, J. (2011). How do teachers support students' motivation and learning in their classrooms? *Teachers College Record*, 113(5), 969-1003.
- Appleton, J.J. (2012). Systems consultation: Developing the assessment-to-intervention link with the Student Engagement Instrument. Dans S. Christenson, A. L. Reschly et C. Wylie (dir.), *Handbook of research on student engagement* (p. 725-741). New York: Springer Science.

- Appleton, J.J., Christenson, S.L. et Furlong, M.J. (2008). Student engagement with school: critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the schools*, 45(5), 369-386.
- Appleton, J.J., Christenson, S.L., Kim D., et Reschly A.L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the student engagement instrument. *Journal of School Psychology*, 44, 427-445.
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J-S. et Pagani, L. (2009). Student engagement and its relationships with early high school dropout. *Journal of adolescence*, 32, 651 670.
- Archambault, I., Janosz, M., Morizot, J. et Pagani, L. (2009). Adolescent behavioral, affective, and cognitive engagement in school relationship to dropout. *Journal of School Health*, 9, 408-415.
- Assor, A., Kaplan, H. et Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*, 72(2), 261-278.
- Battin-Pearson, S., Newcomb, M., Abbot, R., Hill, K. Catalano, R. et Hawkins, D. (2000). Predictors of early high school dropout: A test of five theories. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 568-582.

- Bearman, M., Smith, C.D., Carbone, A., Slade, S., Baik, C., Hughes-Warrington, M. et Neumann, D.L. (2016). Systematic review methodology in higher education. *Higher Education Research & Developpement*, 31(5), 625-640.
- Bergman, M.M. (2011). The good, the bad, and the ugly in mixed methods research and design. *Journal of Mixed Methods Research*, 5(4), 271-275.
- Bergeron, J., Chouinard, R. et Janosz M. (2011). The impact of teacher-student relationships and achievement motivation on students' intentions to dropout according to socio-economic status. *US-China Education Review B*, 2, 273-279.
- Bergin, C. et Bergin, D. (2009). Attachment in the classroom. *Educational Psychology Review*, 21, 141-170.
- Bergman, M.M. (2011). The good, the bad, and the ugly in mixed methods research and design. *Journal of Mixed Methods Research*, 5(4), 271-275.
- Benner, A.D., et Wang, Y. (2014). Shifting attendance trajectories from middle to high school: Influences of school transitions and changing school contexts. *Developmental Psychology*, 50(4), 1288–1301.
- Betts, J.E., Appleton, J.J., Reschly, A.L., Christenson, S.L. et Huebner, E.S. (2010). A study of the factorial invariance of the Student Engagement Instrument (SEI): results from middle and high school students. *School Psychology Quarterly*, 25(2), 84-93.

- Brewster, A.B. et Bowen, G.L. (2004). Teacher support and the school engagement of Latino middle and high school students at risk of school failure. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 21(1), 47-67.
- Brochu, D. et Gagnon, B. (2010). *L'approche orientante au primaire et au secondaire. Un pont entre la pédagogie et l'orientation*. Montréal: Chenelière éducation.
- Cairns, R.B., Cairns, B.D. et Neckerman, H.J. (1989). Early school dropout: Configurations and determinants. *Child Development*, 60, 1437-1452.
- Cameron, D.L. (2014). An examination of teacher–student interactions in inclusive classrooms: teacher interviews and classroom observations. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14(4), 264-273.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. (2<sup>e</sup> éd.). New Jersey: Lea. (Ouvrage original publié en).
- Cossette, M-C., Potvin, P., Marcotte, D., Fortin, L., Royer, É. et Leclerc, D. (2004). Le risque de décrochage scolaire et la perception du climat de classe chez les élèves du secondaire. *Revue de psychoéducation*, 33(1), 117-136.
- Christenson, S., Reschly, A.L. et Wylie, C. (2012). Epilogue. Dans S. Christenson, A.L. Reschly et C. Wylie (dir.), *Handbook of research on student engagement* (p. 813-817). New York: Springer Science.



- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. (4<sup>e</sup> éd.). Thousand Oaks: SAGE. (Ouvrage original publié en 1994).
- Creswell, J.W. et Plano Clark, V.L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. (2<sup>e</sup> éd.). London: Sage. (Ouvrage original publié en 2006).
- Crosnoe, R. (2004). Social capital and the interplay of families and schools. *Journal of Marriage and Family*, 66, 267-280.
- Deci, E.L. (1980). *The psychology of self-determination*. Lexington, Massachusetts: Lexington Books.
- Deci, E.L. et Ryan R.R. (1985) *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Publishing Corporation.
- Den Brok, P., Brekelmans, M. et Wubbels, T. (2004). Interpersonal teacher behaviour and student outcomes. *School Effectiveness & School Improvement*, 15(3), 407-442.
- De Ketele, J.-M. et Roegiers, X. (1991). *Méthodologie du recueil d'informations. Fondements des méthodes d'observation, de questionnaires, d'interview et d'étude de documents*. Bruxelles: De Bœck Université.
- Duchesne, S. et Haegel, F. (2004). *L'enquête et ses méthodes : L'entretien collectif*. Paris: Nathan.
- Dunbar, M., Mirpuri, S., et Yip, T. (2017). Ethnic/racial discrimination moderates the effect of sleep quality on school engagement across high school. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 23(4), 527–540.

- Dupéré, V., Dion, E., Leventhal, T., Archambault, I., Crosnoe, R. et Janosz, M. (2018). High school dropout in proximal context: The triggering role of stressful. *Child Development*, 89(2), 107-122.
- Eccles, J.S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C.M., Reuman, D., Flanagan, C. *et al.* (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist*, 48, 90-101.
- Eccles, J.S. et Wang, M-T. (2012). Part I commentary: so what is student engagement? Dans S. Christenson, A.L. Reschly et C. Wylie (dir.), *Handbook of research on student engagement* (p. 133-145). New York: Springer Science.
- Engels, M.C., Colpin, H., Van Leeuwen, K., Bijttebier, P., Den Noortgate, W., Claes, S... *et al.* (2017). School engagement trajectories in adolescence: The role of peer likeability and popularity. *Journal of School Psychology*, 64, 61-75.
- Engels, M.C., Colpin, H., Wouters, S., Van Leeuwen, K., Bijttebier, P., Den Noortgate, W.V., Goossens, K. et Verschueren, K. (2019). Adolescents' peer status profiles and differences in school engagement and loneliness trajectories: A person-centered approach. *Learning and Individual Differences*, 75, 1-14.
- Fall, A-M. et Roberts, G. (2012). High school dropouts: Interactions between social context, self-perceptions, school engagement, and student dropout. *Journal of Adolescence*, 35, 787-798.

- Finn, J.D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142.
- Finn, J.D. et Rock, D.A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82(2), 221-234.
- Finn, J.D. et Voelkl, K.E. (1993). School characteristics related to student engagement. *Journal of Negro Education*, 62(3), 249-268.
- Finn, J.D. et Zimmer, K.S. (2012). Student Engagement: What is it? Why does it matter? Dans S. Christenson, A.L. Reschly et C. Wylie (dir.), *Handbook of research on student engagement* (p. 97-131). New York: Springer Science.
- Fortin, L., Lessard, A. et Marcotte, D. (2010). Comparison by gender of students with behavior problems who dropped out of school. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 5530-5538.
- Fortin, L., Marcotte, D., Diallo, T., Royer, É. et Potvin, P. (2012). A multidimensional model of school dropout from an 8-year longitudinal study in a general high school population. *European Journal of Psychology of Education*, 1-21.
- Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., Royer, É. et Joly, J. (2006). Typology of students at risk of dropping out of school: Description by personal, family and school factors. *European Journal of Psychology of Education*, 21(4), 363-383.

- Fortin, L. et Potvin, P. (2007). Logiciel de dépistage du décrochage scolaire. Québec: Le centre de transfert pour la réussite éducative du Québec. Repéré à <http://www.ctreq.qc.ca/produits/outils/logiciel-de-depistage-du-decrochage-scolaire.html>
- Fortin, L. et Potvin, P. (2012). *Logiciel de dépistage du décrochage scolaire. Manuel de l'intervenant*. Québec: Le centre de transfert pour la réussite éducative du Québec.
- Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., Marcotte, D. et Yergeau, É. (2004). La Prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire: facteurs personnels, familiaux, et scolaires. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 36(3), 219-231.
- Fraser, B.J. et Kahle, J.B (2007). Classroom, home and peer environment influences on student outcomes in science and mathematics: an analysis of systemic reform data. *International Journal of Science Education*, 29(15), 1891-1909.
- Fredricks, J.A., Blumenfeld, P. et Paris, A. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Fredricks, J.A. et McColskey, W. (2012). The measurement of student engagement: A comparative analysis of various methods and student self-report instruments. Dans S. Christenson, A.L. Reschly et C. Wylie (dir.), *Handbook of research on student engagement* (p. 763-782). New York: Springer Science.
- Fredricks, J.A., McColskey, W., Meli, J., Montrosse, B., Mordica, J. et Mooney, K. (2011). *Measuring student engagement in upper elementary through high school: a description of*

- 21 instruments*. (Issues & Answers Report, REL 2011-N° 098). Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southeast.
- Froiland, J.M., et Worrell, F.C. (2016). Intrinsic motivation, learning goals, engagement, and achievement in a diverse high school. *Psychology in the Schools*, 53(3), 321-336.
- Furlong, M.J., Whipple, A.D., St. Jean, G., Simental, J., Soliz, A. et Punthuna, S. (2003). Multiple contexts of school engagement: Moving toward a unifying framework for Educational research and practice. *The California School Psychologist*, 8, 99-113.
- Garnier, H.E., Stein, J.A. et Jacobs, J.K. (1997). The process of dropping out of high school: A 19-year perspective. *American Educational Research Journal*, 34(2), 395-419.
- Gasser, L., Grütter, J., Buholzer, A. et Wettstein, A. (2018). Emotionally supportive classroom interactions and students' perceptions of their teachers as caring and just. *Learning and Instruction*, 54, 82-92.
- Gauchotte, P. (1992). *Le pragmatisme*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Gélinas, I., Potvin, P., Marcotte, D., Fortin, L., Roger, E. et Leclerc, D. (2000). Étude des liens entre le risque d'abandon scolaire, les stratégies d'adaptation, le rendement scolaire et les habiletés scolaires. *Revue Canadienne de Psychoéducation*, 29(2), 223-240.



- Gerard, J.M. et Booth, M.Z. (2015). Family and school influences on adolescents' adjustment: the moderating role of youth hopefulness and aspirations for the future. *Journal of Adolescence*, 44, 1-16.
- Gouvernement du Québec (2013). *Indicateurs de l'éducation - Édition 2012*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Repéré à [http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/publications/SICA/DRSI/Indicateurs\\_educ\\_2012\\_webP.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/publications/SICA/DRSI/Indicateurs_educ_2012_webP.pdf)
- Gouvernement du Québec (2016). Le taux de sorties sans diplôme ni qualification en formation générale des jeunes (décrochage scolaire). Québec: Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur. Repéré à [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/statistiques\\_info\\_decisionnelle/Methodologie\\_2014-2015.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Methodologie_2014-2015.pdf)
- Gouvernement du Québec (2019). *Taux de sorties sans diplôme ni qualification (décrochage annuel), parmi les sortants, en formation générale des jeunes, selon le sexe, par réseau d'enseignement et par commission scolaire, 2016-2017*. Québec: Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur. Repéré à [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/statistiques\\_info\\_decisionnelle/Tableau\\_2016-2017.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Tableau_2016-2017.pdf)
- Guay, F. et Lessard, V. (2016). La théorie de l'autodétermination appliquée au contexte scolaire : état actuel des recherches. Dans Y. Paquet, N. Carboneau et R.J. Vallerand (dir.), *La*

- théorie de l'autodétermination : aspects théoriques et appliqués* (p. 249-268). Belgique : DeBoeck Supérieur.
- Hair, J.F., Black, W.C., Babin, B.J., Anderson, R.E. et Tatham, R.L. (2006). *Multivariate Data Analysis* (6<sup>e</sup> éd.). New Jersey: Prentice Hall. (Ouvrage original publié en 1998).
- Hallinan, M.T. (2008). Teacher influences on students' attachment to school. *Sociology of Education*, 81(3), 271-283.
- Halpin, P.F. et Kieffer, M.J. (2015). Describing profiles of instructional practice: a new approach to analyzing classroom observation data. *Educational Researcher*, 44(5), 263-277.
- Harbour, K.E., Evanovich, L.L., Sweigart, C.A. et Huges, L.E. (2015). A brief review of effective teaching practices that maximize student engagement. *Preventing School Failure*, 59(1), 5-13.
- Harlow, L., DeBacker, T. et Crowson, H.M. (2011). Need for closure, achievement goals, and cognitive engagement in high school students. *The Journal of Educational Research*, 104, 110-119.
- Harris, L. (2010). Delivering, modifying or collaborating? Examining three teacher conceptions of how to facilitate student engagement. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 16(1), 131-151.
- Harris, L. (2011). Secondary teachers' conceptions of student engagement: Engagement in learning or in schooling? *Teaching & Teacher Education*, 27(2), 376-386.

- Hart, S.R., Stewart, K. et Jimerson, S.R. (2011). The student engagement in schools questionnaire (SESQ) and the Teacher engagement report form-new (TERF-N): Examining the preliminary evidence. *Contemporary School Psychology*, 15, 67-79.
- Henry, K.L., Knight, K.E. et Thornberry, T.P. (2012). School disengagement as a predictor of dropout, delinquency, and problem substance use during adolescence and early adulthood. *Journal Youth Adolescence*, 41, 156-166.
- Hofstetter, R. et Schneuwly, B. (1998). Sciences de l'éducation entre champs disciplinaires et champs professionnels. Dans R. Hofstetter et B. Schneuwly (dir.). *Le pari des sciences de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck Université (Introduction : 7-29).
- Im, M.H., Hughes, J.N. et West, S.G. (2016). Effect of trajectories of friends' and parents' school involvement on adolescents' engagement and achievement. *Journal of Research on Adolescence*, 26(4), 963-978.
- Jang, H., E.J. Kim et Reeve, J.M. (2016). Why students become more engaged or more disengaged during the semester: A self-determination theory dual-process model. *Learning and Instruction*, 43, 27-38.
- Jang, H., Reeve, J. et Deci, E.L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 588-600.

- Janosz, M., Archambault, I., Morizot, J. et Pagani, L.S. (2008). School engagement trajectories and their differential predictive relations to dropout. *Journal of Social Issues*, 64(1), 21-40.
- Janosz, M., Le Blanc, M., et Boulerice, B. (1998). Consommation de psychotropes et délinquance: de bons prédicteurs de l'abandon scolaire? *Criminologie*, 31(1), 87-107.
- Janosz, M., Le Blanc, M., Boulerice, B. et Tremblay, R. (1997). Disentangling the weight of school dropout predictors: A test on two longitudinal samples. *Journal of Youth and Adolescence*, 26(6), 733-762.
- Janosz, M., Le Blanc, M., Boulerice, B. et Tremblay, R. (2000). Predicting different types of school dropouts: A typological approach with two longitudinal samples. *Journal of Educational Psychology*. 92(1), 171-190.
- Jimerson, S.R., Campos, E. et Greif, J.L. (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *California School Psychologist*, 8, 7-27.
- Jimerson, S., Egeland, B., Sroufe, L.A. et Carlson, B. (2000). A prospective longitudinal study of high school dropouts examining multiple predictors across development. *Journal of School Psychology*, 38(6), 525-549.
- Johnson, L. (2008). Relationship of instructional methods to student engagement in two public high schools. *American Secondary Education*, 36(2), 69-87.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation. Étapes et approches*. (3<sup>e</sup> éd.). Québec: ERPI. (Ouvrage original publié en 2004).

- Kiefer, S.M., Alley, K.M. et Ellerbrock, C.R. (2015). Teacher and peer support for young adolescents' motivation, engagement, and school belonging. *Research in Middle Level Education Online*, 38(8), 1-18.
- Kinnear, P. R., Gray, C. D., et Masuy, B. (2005). *SPSS facile appliqué à la psychologie et aux sciences sociales : Maitriser le traitement de données*. Bruxelles : De Boeck.
- Klecka, W.R. (1980). *Discriminant analysis*. Texte de la série Sage Quantitative applications in the social sciences. Beverly Hills, CA: Sage.
- Klem, A. et Connell, J. (2004). Relationships Matter: Linking Teacher Support to Student Engagement and Achievement. *Journal of School Health*, 74(7), 262-273.
- Ladd, G. W., Ettekal, I., et Kochenderfer-Ladd, B. (2017). Peer victimization trajectories from kindergarten through high school: Differential pathways for children's school engagement and achievement? *Journal of Educational Psychology*, 109(6), 826-841.
- Lafond, D. (2008). Le décrochage scolaire au secondaire: Pourcentages dramatiques et conséquences néfastes. *Education Canada*, 48(3), 28-31.
- Lamote, C., Speybroeck, S., Den Noortgate W. et Van Damme, J. (2013). Different pathways towards dropout: the role of engagement in early school leaving. *Oxford Review of Education*, 39(6), 739-760.



- Lecocq, A., Fortin, L. et Lessard, A. (2014). Caractéristiques individuelles, familiales et scolaires des élèves et leurs influences sur les probabilités de décrochage : analyses selon l'âge du décrochage. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 40(1), 11-37.
- Lecompte, M.D. et Preissle, J. (1993). *Ethnography and qualitative design in educational research*. San Diego (CA): Academic Press.
- Lee, T. et Breen, L. (2007). Young People's Perceptions and Experiences of Leaving High School Early: An Exploration. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 17, 329-346.
- Lessard, A. (2012b). *Formulaire de demande d'évaluation éthique. Projet de recherche. Développement, implantation et évaluation de modalités d'accompagnement du personnel scolaire investi auprès des élèves à risque de décrochage scolaire dans le cadre du programme d'engagement à la persévérance scolaire (PEPS)*. Sherbrooke: Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation.
- Lessard, A. (2012a). *Projet de recherche. Développement, implantation et évaluation de modalités d'accompagnement du personnel scolaire investi auprès des élèves à risque de décrochage scolaire dans le cadre du programme d'engagement à la persévérance scolaire (PEPS)*. Sherbrooke: Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation, Chaire de recherche de la commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke (CSRS) sur l'engagement, la persévérance et la réussite des élèves.

- Lessard, A., Diallo, T. et Lopez, A. (soumis). *Psychometric properties of the French version of the Student Engagement Instrument. Social Psychology of Education: An International Journal*, 10 pages.
- Lessard, A. Fortin, L. Joly, J. Royer, É., Marcotte, D. et Potvin, P. (2007). Cheminements de décrocheurs et de décrocheuses. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(3), 647-662.
- Lessard, A., Fortin, L., Joly, J., Royer, E., Potvin, P. et Marcotte, D. (2006). Les raisons de l'abandon scolaire: différences selon le genre. *Revue québécoise de psychologie*, 27, 135-152.
- Li, Y., Lynch, A.D., Kalvin, C., Liu, J. et Lerner, R.M. (2011). Peer relationships as a context for the development of school engagement during early adolescence. *International Journal of Behavioral Development*, 35(4), 329-342.
- Li, Y. et Lerner, R.M. (2011). Trajectories of school engagement during adolescence: Implications for grades, depression, delinquency, and substance use. *Developmental Psychology*, 47(1), 233-247.
- Lopez, A., Lessard, A. et Ntebutse, J.G. (soumis). Fluctuations dans l'engagement scolaire de l'élève du secondaire : un portrait actuel des connaissances. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*.
- Lopez, A., Lessard, A. et Ntebutse, J.G. (soumis). L'expérience de soutien à l'engagement scolaire chez les élèves à risque de décrochage scolaire. *Revue Canadienne de l'éducation*.

- Lopez, A., Lessard, A. et Yergeau, E. (sous presse). Différences dans l'engagement affectif et cognitif entre les élèves à risque de décrochage scolaire et leurs pairs non à risque. *Nouveaux Cahiers de la Recherche en Éducation*.
- Lopez-Fernandez, O., et Molina-Azorin, J. (2011). The use of mixed methods research in the field of behavioural sciences. *Quality & Quantity*, 45(6), 1459-1472.
- Lovelace, M.D., Reschly, A.L., Appleton, J.J., et Lutz, M.E. (2014). Concurrent and predictive validity of the Student Engagement Instrument. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 32(6), 509-520.
- Lund, T. (2012). Combining qualitative and quantitative approaches: Some arguments for mixed methods research. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(2), 155-165.
- Mahatmya, D., Lohman, B.J., Matjasko, J.L. et Farb, A.F. (2012). Engagement across developmental periods. Dans S. Christenson, A. L. Reschly et C. Wylie (dir.), *Handbook of research on student engagement* (p. 45-63). New York: Springer Science.
- Martin, A.J. (2009). Motivation and engagement across the academic life span: A developmental construct validity study of elementary school, high school, and University/College students. *Educational and Psychological Measurement*, 69(5), 794-824.
- Martin, A.J., Collie, R.J., Mok, M.M.C. et McInerney, D.M. (2016). Personal best (PB) goal structure, individual PB goals, engagement, and achievement: A study of Chinese- and

- English-speaking background students in Australian schools. *British Journal of Educational Psychology*, 86(1), 75-91.
- McCoy, H. et Bowen, E.A. (2015). Hope in the social environment: Factors affecting future aspirations and school self-efficacy for youth in urban environments. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 32, 131-141.
- Metheny, J., McWhirter, E.H., et O'Neil, M.E. (2008). Measuring perceived teacher support and its influence on adolescent career development. *Journal of Career Assessment*, 16, 218-237.
- O'Cathain, A., Murphy, E., et Nicholl, J. (2007). Integration and publications as indicators of "yield" from mixed methods studies. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 147-163.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4<sup>e</sup> éd.). Paris: Armand Colin. (Ouvrage original publié en 2003).
- Patrick, H., Ryan, A.M. et Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment motivational beliefs, and engagement. *Journal of Educational Psychology*, 1(99), 83-98.
- Perry, J.C., Liu, X. et Pabian, Y. (2010). School engagement as a mediator of academic performance among urban youth: The role of career preparation, parental career support, and teacher support. *The Counseling Psychologist*, 38(2), 269-295.

- Pianta, R.C., Hamre, B.K. et Mintz, S. (2011). Classroom Assessment Scoring System–Secondary (CLASS-S). University of Virginia, Charlottesville, VA.
- Pianta, R.C., Hamre, B.K. et Allen, J.P. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. Dans S. Christenson, A.L. Reschly et C. Wylie (dir.), *Handbook of research on student engagement* (p. 365-386). New York: Springer Science.
- Potvin, P., Doré-Côté, A., Fortin, L., Royer, É., Marcotte, D. et Leclerc, D. (2004). *Le questionnaire de dépistage des élèves à risque de décrochage scolaire. Le DEMS*. Québec: Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec.
- Potvin, P., Doré-Côté, A., Fortin, L., Royer, É., Marcotte, D. et Leclerc, D. (2010). *Le questionnaire de dépistage des élèves à risque de décrochage au secondaire. Manuel de l'utilisateur*. Québec, Canada: Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ).
- Potvin, P., Fortin, L. et Rousseau, M. (2009). Qualités psychométriques du questionnaire de dépistage des élèves à risque de décrochage scolaire. *Revue de psychoéducation*, 38(2), 263-278.
- Potvin, P. et Rousseau, R. (1992). Les attitudes des enseignants envers les adolescents considérés comme attachants, préoccupants, indifférents ou rejetés. *Revue Canadienne de Psychoéducation*, 21(2), 115-131.



- Qu, Y. et Pomerantz, E.M. (2015). Divergent school trajectories in early adolescence in the United States and China: An examination of underlying mechanisms. *Journal Youth Adolescence*, 44, 2095-2109.
- Quin, D. (2017). Longitudinal and contextual associations between teacher - student relationships and student engagement: A systematic review. *Review of Educational Research*, 87(2), 345-387.
- Quin, D., Hemphill, S.A. et Heerde, J.A. (2017). Associations between teaching quality and secondary students' behavioral, emotional, and cognitive engagement in school. *Social Psychology of Education*, 20, 807-829.
- Quiroga, C., Janosz, M. et Marcotte, D. (2006). Les sentiments dépressifs à l'adolescence: un facteur de risque différentiel du décrochage scolaire chez les filles et les garçons de milieu défavorisé. *Revue de psychoéducation*, 35(2), 277-300.
- Reeve, J. (2012). A self-determination theory. Perspective on student engagement. Dans S. Christenson, A.L. Reschly et C. Wylie (dir.), *Handbook of research on student engagement* (p. 149-172). New York: Springer Science.
- Reeve, J. (2017). *Psychologie de la motivation et des émotions*. (2e édition) (R. Kaelen, trad.) Bruxelles : DeBoeck Supérieur. (Ouvrage original publié en 2012).
- Reeve, J. (2009). *Understanding motivation and emotion*. (5e éd.). États-Unis: John Wiley & Sons, Inc. (Ouvrage original publié en 2000)

- Reeve, J., Deci, E.L., et Ryan, R.M. (2004). Self-determination theory: A dialectical framework for understanding socio-cultural influences on student motivation. Dans D. M. McInerney et S. Van Etten (dir.), *Big theories revisited* (p. 31-60). Greenwich, CT: Information Age Press.
- Reeve, J. et Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 209-218.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S. et Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28(2), 147-169.
- Reschly, A.L. et Christenson, S.L. (2012). Jingle, jangle, and conceptual haziness: Evolution and future directions of the engagement construct. Dans S. Christenson, A.L. Reschly et C. Wylie (dir.), *Handbook of research on student engagement* (p. 3-19). New York: Springer Science.
- Roorda, D.L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J.L. et Oort, F.J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493-529.
- Rumberger, R.W. et Rotermund, S. (2012). The relationship between engagement and high school dropout. Dans S. Christenson, A.L. Reschly et C. Wylie (dir.), *Handbook of research on student engagement* (p. 491-513). New York: Springer Science.

- Ruzek, E.A., Hafen, C.A., Allen, J.P., Gregory, A., Mikami, A.Y. et Pianta, R.C. (2016). How teacher emotional support motivates students: The mediating roles of perceived peer relatedness, autonomy support, and competence. *Learning and Instruction*, 42, 95-103.
- Ryan, R.M. et Deci, E.L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. Dans E.L., Deci, et R.M., Ryan (dir.), *Handbook of self-determination research* (p. 3-33). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Ryan, A.M. et Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents, motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*, 38(2), 437-460.
- Salmela-Aro, K., Moeller, J., Schneider, B. et Spicer, J. (2016). Integrating the light and dark sides of student engagement using person-oriented and situation-specific approaches. *Learning and Instruction*, 43, 61-70.
- Sarrazin, P. et Trouilloud, D. (2006). Comment motiver les élèves à apprendre: les apports de la théorie de l'auto-détermination. Dans P. Dessus et É. Gentaz (dir.), *Apprentissages et enseignement. Sciences cognitives en éducation* (p.123-141). Paris: Dunod.
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche en sciences sociales : de la problématique à la collecte des données* (5<sup>e</sup> éd., p. 337-360). Sainte-Foy : Presses de l'Université de Québec. (Ouvrage original publié en \*\*\*).

- Schussler, D. (2009). Beyond Content: How teachers manage classrooms to facilitate intellectual engagement for disengaged students. *Theory Into Practice*, 48, 114-121.
- Shaunessy, E. et McHatton, P.A. (2009). Urban students' perceptions of teachers: Views of students in general, special, and honors education. *Urban Review*, 41(5), 486-503.
- Sherhoff, D.J. (2013). *Optimal learning environments to promote student engagement*. New York, NY: Springer New York.
- Sherhoff, D.J., Csikszentmihalyi, M., Shneider, B., et Sherhoff, E.S. (2003). Student engagement in high school classrooms from the perspective of flow theory. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 158-176.
- Sinclair, M.F., Christenson, S.L., Lehr, C.A. et Reschly, A. (2003). Facilitating Student Engagement: Lessons Learned from Check & Connect Longitudinal Studies. *The California School Psychologist*, 8, 29-41.
- Skinner, E.A., Kindermann, T.A., Connell, J.P., et Wellborn, J.G. (2009). Engagement and disaffection as organizational constructs in the dynamics of motivational development. Dans K.R. Wenzel, et A. Wigfield (dir.), *Handbook of Motivation in School* (p. 223-245). New York, NY, US: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Small, M.L. (2011). How to conduct a mixed methods study: Recent trends in a rapidly growing literature. *Annual Review of Sociology*, 37(1), 57-86.
- SPSS Inc. (2001). *Advanced Statistical Analysis Using SPSS*. Chicago: SPSS Inc.

- 
- Strati, A.D., Schmidt, J.A. et Maier, K.S. (2017). Perceived challenge, teacher support, and teacher obstruction as predictors of student engagement. *Journal of Educational Psychology*, 1(109), 131-147.
- Symonds, J., Schoon, I., et Salmela-Aro, K. (2016). Developmental trajectories of emotional disengagement from schoolwork and their longitudinal associations in England. *British Educational Research Journal*, 42(6), 993–1022.
- Tashakkori, A. et Teddlie, C. (2010). Putting the human back in «Human Research Methodology»: The researcher in mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 4(4), 271-277.
- Teddlie, C., et Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantity and quality approaches in the social and behavioral sciences*. Los Angeles, CA: Sage.
- Thijs, J. et Verkuyten, M. (2009). Students' anticipated situational engagement: The roles of teacher behavior, personal engagement, and gender. *The journal of Genetic Psychology*, 170(3), 268-286.
- Tian, L., Zhao, J. et Huebner, E.S. (2015). School-related social support and subjective well-being in school among adolescents: The role of self-system factors. *Journal of Adolescence*, 45, 138-148.



- Tucker, C.M., Zayco, R.A., Herman, K.C., Reinke, W.M., Trujillo, M., Carraway, K. et al. (2002). Teacher and child variables as predictors of academic engagement among low-income African American children. *Psychology in the Schools*, 39(4), 477-488.
- Tuominen-Soini, H. et Salmela-Aro, K. (2014). Schoolwork engagement and burnout among Finnish high school students and young adults: Profiles, progressions, and educational outcomes. *Developmental Psychology*, 50(3), 649-662.
- Upadaya, K., et Salmela-Aro, K. (2013). Engagement with studies and work: Trajectories from postcomprehensive school education to higher education and work. *Emerging Adulthood*, 1(4), 247-257.
- Walker, C.O. et Greene, B.A. (2009). The relations between student motivational beliefs and cognitive engagement in high school. *The Journal of Educational Research*, 6(102), 463-471.
- Wang, M-T., Chow, A., Hofkens, T. et Salmela-Aro, K. (2015). The trajectories of student emotional engagement and school burnout with academic and psychological development: Findings from Finnish adolescents. *Learning and Instruction*, 36, 57-65.
- Wang, M-T. et Eccles, J.S. (2011). Adolescent behavioral, emotional, and cognitive engagement trajectories in school and their differential relations to educational success. *Journal of Research on Adolescence*, 22(1), 31-39.

- Wang, M-T. et Eccles, J.S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 28, 12-23.
- Wang, M-T. et Eccles, J.S. (2012). Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child Development*, 83(3), 877-895.
- Wang, M-T. et Fredricks, J.A. (2014). The reciprocal links between school engagement, youth problem behaviors, and school dropout during adolescence. *Child Development*, 2(85), 722-737.
- Wang, M-T. et Peck, S.C. (2013). Adolescent educational success and mental health vary across school engagement profiles. *Developmental Psychology*, 1-11.
- Wheeldon, J. (2010). Mapping mixed methods research: Methods, measures, and meaning. *Journal of Mixed Methods Research*, 4(2), 87-102.
- Wylie, C., et Hodgen, E. (2012). Trajectories and patterns of student engagement: Evidence from a longitudinal study. Dans S. Christenson, A.L. Reschly et C. Wylie (dir.), *Handbook of research on student engagement* (p. 585-599). New York: Springer Science.
- Yergeau, É. (2014). Introduction à l'analyse quantitative. Initiation au traitement des données quantitatives avec le logiciel SPSS. 2e partie: Statistiques inférentielles. Université de Sherbrooke. Sherbrooke, QC.

- 
- You, S. et Sharkey, J. (2009). Testing a developmental–ecological model of student engagement: a multilevel latent growth curve analysis. *Educational Psychology*, 29(6), 659-684.
- Yusof, N., Oei, T.P.S. et Ang, R.P. (2018). Voices of adolescents on school engagement. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 27(1), 23-32.

**ANNEXE A. CARACTÉRISTIQUES DES ÉTUDES PORTANT SUR LES FACTEURS SCOLAIRES ET LE  
DÉCROCHAGE SCOLAIRE**

<b>Auteur-année</b>	<b>Devis méthodologique</b>	<b>N</b>	<b>Facteurs scolaires</b>	<b>Décrochage scolaire</b>	<b>Pays- région</b>
Cossette et al. (2004)	Corrélationnel	471	Le climat de classe: engagement, affiliation, soutien de l'enseignant, orientation vers la tâche, compétition, ordre et organisation, clarté des règlements, contrôle de l'enseignant, innovation.	La perception du climat de classe explique de manière significative 17 % de la variance du risque de décrochage scolaire au secondaire.	Canada Province du Québec
Bergeron et al. (2011)	Corrélationnel prédictif	2 360	Relation enseignant-élève, motivation pour le rendement scolaire.	La qualité de la relation enseignant-élève explique le 14 % de la variance de l'intention de décrocher. Les variables motivation pour le rendement scolaire, sexe, âge, statut socioéconomique, et type de relation enseignant-élève expliquent 28 % de la variance de l'intention de décrocher.	Canada Province du Québec
Fall et Roberts (2012)	Longitudinal Corrélationnel prédictif	14 781	Soutien de l'enseignant, perception de l'élève du contrôle sur ses résultats scolaires, perception de l'élève de son identification à l'école, engagement scolaire, rendement scolaire.	La perception de l'élève du soutien de l'enseignant et des parents prédit la perception de l'élève du contrôle sur ses résultats scolaires et son identification à l'école. Ces deux derniers prédisent à leur tour l'engagement scolaire et le rendement scolaire. Ces deux éléments prédisent le décrochage scolaire. Ce modèle explique 36,8 % de la variance du décrochage scolaire.	États-Unis
Battin-Pearson et al. (2000)	Longitudinal Corrélationnel prédictif	770	Rendement scolaire faible, comportement déviant, affiliation à des pairs déviants, faible affiliation à l'école,	Le rendement scolaire prédit significativement et fortement le décrochage scolaire en expliquant 33 % de sa variance. Les autres variables sont	Amérique du Nord

			faibles attentes des parents concernant le rendement scolaire de leur enfant.	toutes liées au rendement scolaire et prédisent 53 % de la variance de ce dernier. Le modèle qui explique 39 % de la variance du décrochage scolaire estime le rendement scolaire comme la variable qui prédit plus fortement le décrochage scolaire.	
Archambault et al. (2009)	Longitudinal Corrélationnel prédictif	11 827	Engagement scolaire (comportemental, affectif et cognitif), redoublement scolaire.	L'engagement scolaire explique 12 % de la variance du décrochage scolaire.	Canada Province du Québec



**ANNEXE B. CARACTÉRISTIQUES DES ÉTUDES RECENSÉES PORTANT SUR LES TRAJECTOIRES  
D'ENGAGEMENT SCOLAIRE AU SECONDAIRE**

<b>Auteur-année</b>	<b>Devis méthodologique</b>	<b>N</b>	<b>Cadre de référence</b>	<b>Concept d'engagement scolaire</b>	<b>Mesure l'engagement scolaire</b>	<b>Pays-région</b>
Janosz et al. (2008)	Corrélationnel Longitudinal	13 300	Prévention du décrochage scolaire (Finn, 1989) Perspective écologique (Eccles et al., 1993)	Concept multidimensionnel (Fredricks et al., 2004)	Mesure globale incluant trois dimensions: comportementale, affectif et cognitive	Canada Québec
Wang et Eccles (2011)	Corrélationnel Longitudinal	1 148	Stage environment Fit theory (Eccles et al., 1993) Eccles' Expectancy-Value Model of Achievement- Related Behaviors (Eccles et al., 2012)	Concept multidimensionnel (Fredricks et al., 2004)	Mesure trois types d'engagement scolaire séparément: comportemental, affectif et cognitif	États-Unis
Li et Lerner (2011)	Corrélationnel Longitudinal	1 977	Prévention du décrochage scolaire (Finn, 1989)	Concept multidimensionnel (Fredricks et al., 2004)	Mesure deux types d'engagement séparément: comportemental et affectif	États-Unis
Wang et Eccles (2012)	Corrélationnel Longitudinal	1 479	Prévention du décrochage scolaire (Finn, 1989) Bio-ecological theory of human development (Bronfenbrenner, 2005)	Concept multidimensionnel (Fredricks et al., 2004)	Mesure globale incluant quatre indicateurs d'engagement comportemental et affectif	États-Unis

Wylie et Hodgen (2012)	Corrélationnel Longitudinal	401	Ecological theory of human development (Bronfenbrenner, 1979) Théorie de l'apprentissage (Vygotsky, 1978)	Concept bidimensionnel: participation et identification à l'école (Finn, 1989)	Mesure globale incluant trois dimensions: comportementale, affective et cognitive	Nouvelle-Zélande
------------------------	--------------------------------	-----	---	--	---	------------------

## ANNEXE C. CARACTÉRISTIQUES DES ÉTUDES RECENSÉES PORTANT SUR LE SOUTIEN DES ENSEIGNANTS

Étude	Devis	Variables de l'élève				Évaluées par				Variables de l'enseignant				Évaluées par		
		N	Âge ou année scolaire	Engagement	Rendement	Observateur ou chercheur	Élève	Enseignant	Test ou résultats scolaires	N	Pratiques d'enseignement	Comportements et attitudes	Climat de classe	Observateur ou chercheur	Élève	Enseignant
Allen et al. (2011)	Longitudinal Corrélationnel prédictif	2 237	11 à 18 ans		✓	✓			✓	78	✓	✓	✓	✓		✓
Anderman et al. (2011)	Corrélationnel descriptif	2 864	9 <sup>e</sup> à 12 <sup>e</sup>	✓			✓			4	✓	✓	✓	✓	✓	
Assor et al. (2002)	Corrélationnel descriptif	862	3 <sup>e</sup> à 8 <sup>e</sup>	✓			✓			S.O		✓			✓	
Brewster et Bowen (2004)	Corrélationnel prédictif	699	6 <sup>e</sup> à 12 <sup>e</sup>	✓			✓			S.O		✓			✓	
Jang et al. (2010)	Corrélationnel prédictif	2 523	9 <sup>e</sup> à 11 <sup>e</sup>	✓		✓	✓			133	✓		✓	✓		

Johnson (2008)	Corrélationnel descriptif	80	10 <sup>e</sup> à 12 <sup>e</sup>	✓		✓		S.O	✓		✓	✓
Perry et al. (2010)	Corrélationnel prédictif	285	11ans à 19 ans	✓	✓	✓	✓	S.O		✓		✓
Reeve et Jang (2006)	Corrélationnel descriptif	S.O	S.O	✓	✓	✓	✓	144		✓	✓	✓
Reeve et al. (2004)	Corrélationnel descriptif	S.O	S.O	✓			✓	20		✓	✓	✓
Roorda et al. (2011)	Méta analyse Corrélationnel prédictif	129 423	du préscolaire au secondaire	✓	✓	✓		2 825		✓	✓	✓
Ryan et Patrick (2001)	Corrélationnel prédictif	233	8 <sup>e</sup>	✓	✓		✓	15		✓	✓	✓
Thijs et Verkuyten (2009)	Corrélationnel descriptif	503	9 <sup>e</sup>	✓			✓	S.O		✓		✓
Tucker et al. (2002)	Corrélationnel prédictif	117	1 <sup>re</sup> à 12 <sup>e</sup>	✓			✓	S.O		✓		✓

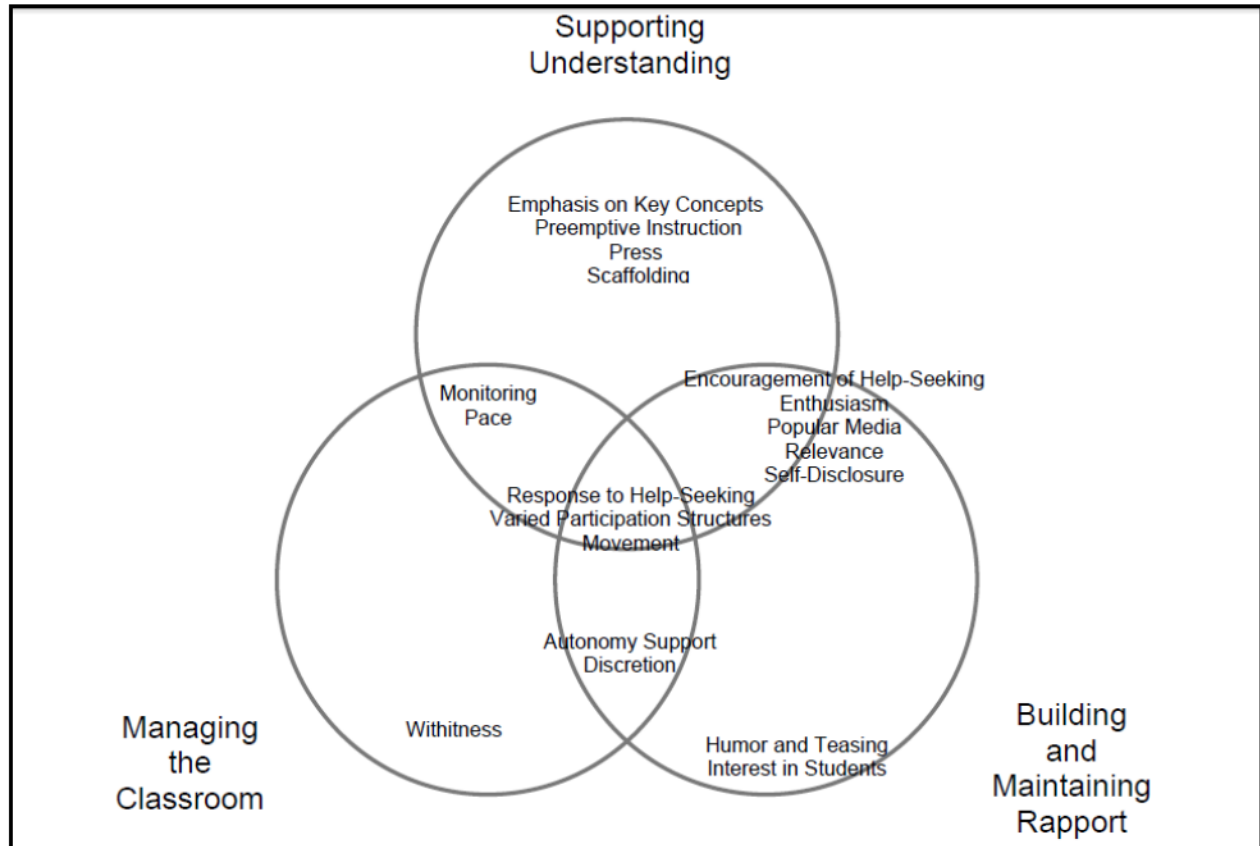
S.O = Sans objet.

## ANNEXE D. THÉORIES DE RÉFÉRENCE POUR L'ÉTUDE DE L'ENGAGEMENT SCOLAIRE

Études	Type de soutien de l'enseignant				Théories de référence pour l'étude de l'engagement scolaire			
	Affectif	Pédagogique	Encadrement	Participation- Identification	Théorie de l'auto- détermination	<i>Achievement Goal Theory</i>	<i>Stage- Environment Fit Theory</i>	<i>Flow Theory</i>
Allen et al. (2011)	✓	✓	✓		✓			
Anderman et al. (2011)	✓	✓	✓			✓		
Assor et al. (2002)	✓	✓			✓			
Brewster et Bowen (2004)	✓			✓				
Jang et al. (2010)	✓	✓	✓		✓			
Johnson (2008)		✓			✓			✓
Perry et al., (2010)	✓				✓			
Reeve et Jang (2006)	✓		✓		✓			
Reeve et al., (2004)	✓		✓		✓			
Roorda et al. (2011)	✓		✓		✓			
Ryan et Patrick (2001)	✓		✓				✓	
Thijs et Verkuyten (2009)	✓				✓			
Tucker et al. (2002)			✓		✓			

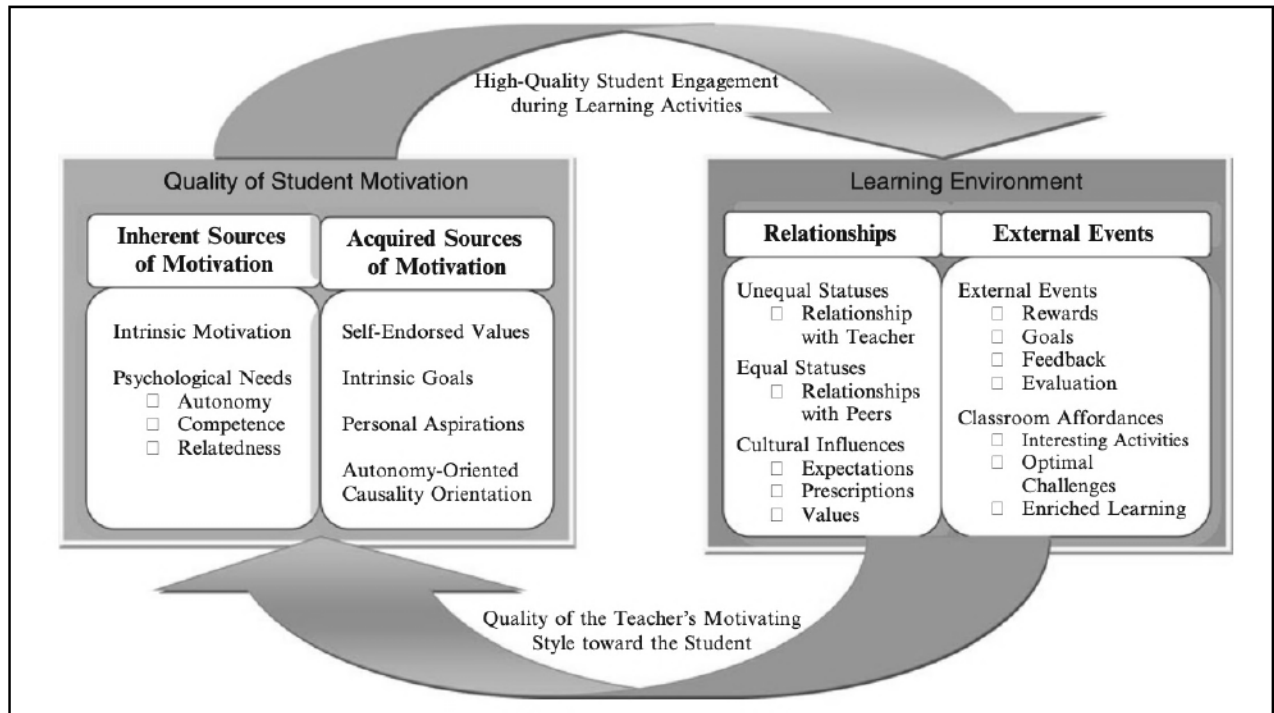


**ANNEXE E. GROUNDED MODEL OF SUPPORTIVE MOTIVATIONAL AND LEARNING  
CONTEXTS (ANDERMAN ET AL., 2011)**



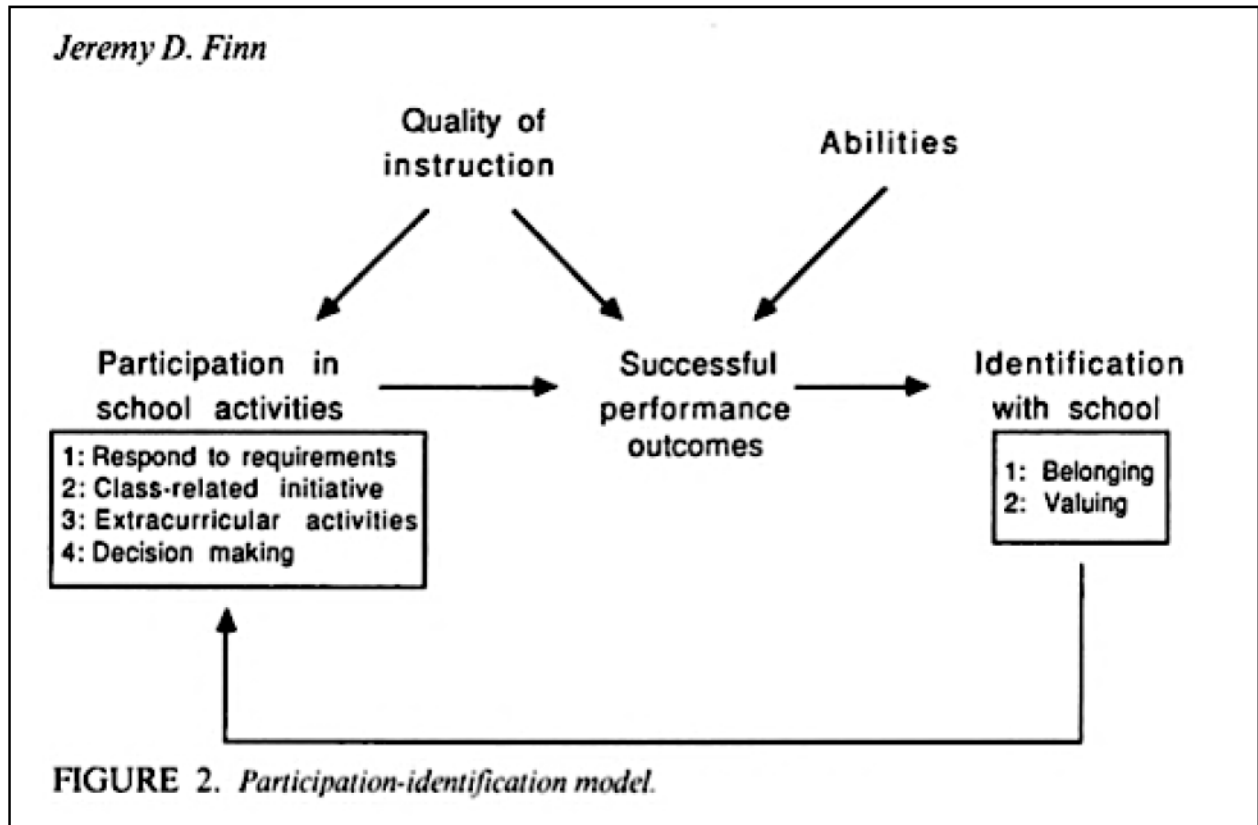
*Grounded model of supportive motivational and learning contexts (Anderman et al., 2011)*

## ANNEXE F. CADRE CONCEPTUEL DE REEVE (2012)

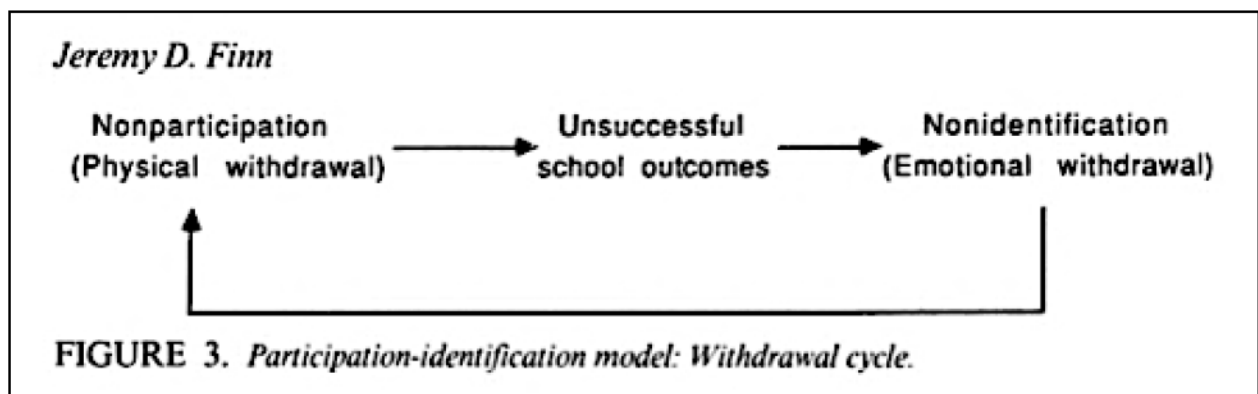


Cadre conceptuel *Student-teacher dialectical framework within self-determination theory* proposé par Reeve (2012).

## ANNEXE G. MODÈLE CONCEPTUEL DE FINN (1989)

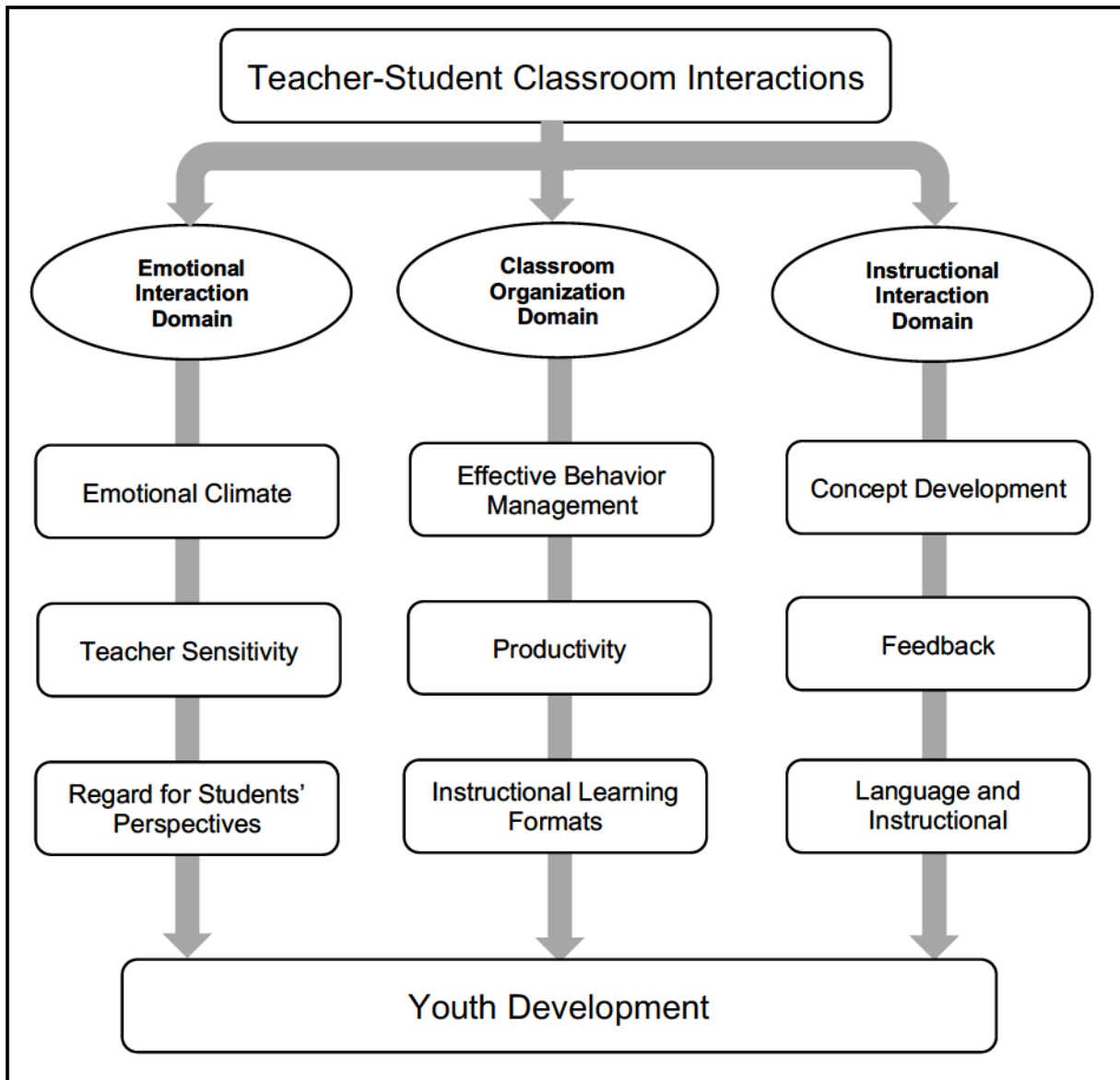


Modèle de Participation-Identification (Finn, 1989)



Modèle de Participation-Identification : cycle de décrochage scolaire (Finn, 1989)

**ANNEXE H. TEACHING THROUGH INTERACTIONS (PIANTA ET AL., 2012)<sup>22</sup>**



<sup>22</sup> Schématisation inspirée de Pianta et al. (2012)

## ANNEXE I. PROTOCOLE D'EXAMEN DES ÉTUDES RECENSÉES

### PROTOCOLE D'EXAMEN DES ÉTUDES EMPIRIQUES RECENSÉES

**1. Référence :**

**2. Résumé :**

**3. Objectif de l'étude :**

**4. Cadre de référence théorique :**



**5. Méthodologie :****5.1 Description de l'échantillon :****5.2 Instruments et outils de collecte des données et description :****5.3 Procédures de collecte des données :****5.4 Approches d'analyse des données :**

**5.5 Devis de recherche :****6. Résultats :****7. Limites :****8. Commentaire :**

## ANNEXE J. DESCRIPTION DE LA RECHERCHE SOURCE

**Chaire de recherche de la commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke (CSRS) sur l'engagement, la persévérance et la réussite des élèves<sup>23</sup>****Axe 1 : Pratiques pédagogiques suscitant l'engagement, la persévérance et la réussite des élèves**

L'axe 1 aborde l'étude des pratiques pédagogiques suscitant l'engagement, la persévérance et la réussite chez les élèves. Il vise à établir un état des lieux pour documenter, dans les écoles de la CSRS, les pratiques qu'utilisent déjà les enseignants pour favoriser l'engagement. Par la suite, cet axe documente les pratiques pouvant améliorer l'engagement, la persévérance et la réussite plus précisément des élèves à risque de décrochage scolaire. Enfin, une préoccupation du milieu scolaire est de développer un modèle d'accompagnement et de suivi du développement des pratiques pédagogiques chez le personnel enseignant. En se basant sur les facteurs déjà identifiés dans la recension des écrits et sur les modèles théoriques présentés, les travaux liés à l'axe 1 poursuivent deux objectifs : (1) développer les connaissances sur les pratiques pédagogiques suscitant l'engagement, la persévérance et la réussite chez les élèves; et (2) développer un modèle de soutien et d'accompagnement visant l'amélioration des pratiques pédagogiques<sup>24</sup>.

**Volet « Enseignants » (Objectif 1)**

**Objectif 1 : Développer les connaissances sur les pratiques pédagogiques suscitant l'engagement, la persévérance et la réussite chez les élèves.**

---

<sup>23</sup> Lessard, A. (2012b). Extrait du document de proposition de la Chaire de recherche de la commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke (CSRS) sur l'engagement, la persévérance et la réussite des élèves.

<sup>24</sup> Ce résumé ne présente pas des informations au sujet de l'objectif 2 de la recherche source. Nous ne présentons que la description sommaire du projet de la recherche source en ce qui touche l'objectif 1, car celui-ci concerne notre étude.

### Résumé

Au cœur de nos projets de recherche se trouvent les pratiques pédagogiques des enseignants et l'engagement, la persévérance et la réussite de l'élève. Ainsi, les projets visant l'étude des pratiques pédagogiques ont pour objectifs spécifiques : (1) d'analyser les pratiques pédagogiques en termes de soutien affectif, d'encadrement et de soutien pédagogique offert à l'élève pour en voir l'effet sur l'engagement de l'élève; (2) de documenter les pratiques pédagogiques susceptibles de contribuer davantage à l'engagement, la persévérance et la réussite des élèves à risque de décrochage scolaire. De plus, puisque l'engagement de l'élève doit être étudié de façon évolutive, considérant l'importance du sexe, de leur rendement et de leur comportement et considérant le peu de connaissances développées en lien avec le rôle de la relation enseignant-élève dans le processus de décrochage, un volet plus spécifique à l'étude de la relation enseignant-élève vise à : (3) analyser les liens, dans le temps, entre l'engagement de l'élève et son risque de décrochage scolaire, en tenant compte du sexe et de l'évolution de son rendement et comportement. Puis, il faut (4) expliquer les variabilités observées dans les liens entre l'engagement de l'élève et son risque de décrochage scolaire par les variables de l'engagement des groupes d'élèves, la relation enseignant-élève et le climat de la classe; et 5) étudier le lien de médiation entre l'engagement des groupes d'élèves, la relation enseignant-élève et le climat de la classe. Enfin, un dernier objectif spécifique est de 6) décrire le rôle que joue la direction d'école dans l'établissement et le maintien de pratiques pédagogiques suscitant l'engagement des élèves, dans la mesure où un bon climat à l'école favorise la réussite scolaire alors qu'un mauvais climat contribue à augmenter le niveau de difficultés scolaires.

Afin d'analyser les pratiques pédagogiques, les données de l'interaction de l'enseignant avec son groupe sont recueillies par observation en classe à partir du *Classroom Assessment Scoring System* (Pianta et al., 2011). Cette grille, validée auprès de 10 000 enseignants, est répartie en quatre dimensions: 1) l'engagement des élèves (1 score pour le groupe); 2) le soutien affectif qui comprend le climat positif, le climat négatif, la sensibilité de l'enseignant et le respect du point de vue des adolescents; 3) le soutien pédagogique qui comporte la compréhension du contenu, l'analyse et la résolution de problèmes, la qualité des rétroactions et le dialogue pédagogique et 4) l'encadrement en classe qui inclut la gestion des comportements, la productivité et les approches pédagogiques.

Afin de documenter l'engagement de l'élève et son niveau de risque de décrochage scolaire, nous utilisons le Logiciel de dépistage du décrochage scolaire (LDDS; Fortin et Potvin, 2007). Destiné aux gestionnaires et aux intervenants responsables de la prévention du décrochage dans leur école, ce logiciel a été conçu et validé pour évaluer le risque de décrochage scolaire chez les élèves du secondaire. En plus d'identifier les élèves à risque, ce logiciel permet : (1) de connaître les attitudes, les comportements, les états affectifs des élèves, leurs perceptions de leurs

caractéristiques personnelles et leurs perceptions de leur environnement scolaire et familial; et (2) d'identifier les sous-groupes d'élèves à risque de décrochage scolaire selon la typologie des élèves à risque de Fortin et al. (2006).

Pour les données liées au dernier objectif spécifique, c'est-à-dire celui visant à documenter le rôle des directions d'écoles dans l'établissement et le maintien des pratiques pédagogiques suscitant l'engagement de l'élève, des notes de terrain sont cumulées lors des rencontres du comité de pilotage de la chaire et lors des rencontres entre chercheurs et directions d'établissement lors de visites dans les écoles.



## ANNEXE K. PARTICIPANTS À L'ÉTUDE QUALITATIVE

<b>Pseudonyme</b>	<b>Âge</b>	<b>Retard dans le parcours scolaire</b>	<b>Difficultés d'attention et/ou d'apprentissage</b>	<b>Risque de décrochage scolaire (LDDS)</b>
Antoine	15	RD 5 <sup>e</sup> du primaire	ÉDAA	NR=F TR=PC (2013-14) TR=PM (2014-15)
Béatrice	14	RD 3 <sup>e</sup> du primaire	ÉDAA	NR=F TR=PC (2014-15)
Chloé	14	RD 2 <sup>e</sup> du secondaire	TDA (médicamentée) Ordinateur en classe	NR=F TR=PC (2013-14) TR= D (2014-15)
Delphine	14	RD 5 <sup>e</sup> du primaire	SO	NR=F TR=CAC (2014-15)
Étienne	14	SO	TDA (médicamenté)	NR=F TR=A (2013-14) TR=D (2014-15)
Félix	14	RD 5 <sup>e</sup> du primaire	TDA (médicamenté)	NR=F TR=D (2013-14) TR=PM (2014-15)
Gabriel	13	SO	ÉDAA	SO

Isaac	13	SO	SO	NR=S TR=D (2013-14) NR=F TR=PM (2014-15)
Kayla	14	SO	SO	NR=F TR=A (2014-15)
Léa	13	SO	TDA (médicamentée) ÉDAA	NR=F TR=D (2013-14) NR=S TR=D (2014-15)
Mélodie	14	SO	TDA (médicamentée)	NR=F TR=D (2014-15)
Olivier	15	RD 5 <sup>e</sup> et 6 <sup>e</sup> du primaire	ÉDAA Ordinateur en classe	NR=F TR=PM (2013-14)
Rosalie	14	RD 1 <sup>re</sup> du secondaire	TDA (médicamentée)	NR=F TR=D (2013-14)
Sarah	16	ITSSQ (immigration)	SO	SO
Zack	14	RD 2 <sup>e</sup> du secondaire	SO	NR=F TR=A (2013-14) NR=M TR=PM (2014-15)

RD=Redoublement. ITSSQ= Intégration tardive au système scolaire québécois. ÉDAA=Élève en difficulté d'adaptation et d'apprentissage selon les critères du Ministère de l'Éducation. TDA=Trouble de déficit de l'attention. TR=Type de risque. PM=Peu motivé. CAC=Comportements antisociaux cachés. PC=Problèmes de comportement. D=Dépressif. A=Atypique. NR=Niveau de risque. F=Faible. M=Modéré. S=Sévère. SO=Sans objet.

## ANNEXE L. VERSION FRANÇAISE DU QUESTIONNAIRE SEI

### MESURE DE L'ENGAGEMENT DE L'ÉLÈVE (Appleton *et al.*, 2006; utilisé avec permission)

Tes réponses honnêtes à ce questionnaire seront utilisées pour améliorer le climat scolaire en ce qui concerne l'apprentissage et l'enseignement. Les réponses que tu fourniras seront traitées **de façon confidentielle**. Tes enseignants et les intervenants de ton école n'y auront pas accès de façon individuelle. Elles seront résumées avec celles des autres élèves dans un rapport qui doit contribuer à mieux répondre aux besoins des élèves. SVP, coche les éléments qui représentent le mieux ta situation.

Mon sexe : ☐ garçon ☐ fille  
 Mon âge : \_\_\_\_\_ ans  
 Je suis en secondaire : ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5  
 Je suis au programme : ☐ Régulier ☐ Vocation ☐ Adaptation scolaire ☐ Accueil ☐ Autre  
 Je participe au suivi Trait d'Union/programme PEPS : ☐ Oui ☐ Non ☐ Ne sais pas

	Très en accord	En accord	En désaccord	Très en désaccord
1. Ma famille est là quand j'ai besoin d'elle.				
2. Quand je finis mes travaux scolaires, je révise pour m'assurer que tout est correct.				
3. Mes enseignants sont là quand j'ai besoin d'eux.				
4. Les autres élèves m'apprécient pour qui je suis.				
5. Les adultes à l'école écoutent ce que les élèves ont à dire.				
6. Les autres élèves à l'école se soucient de moi.				
7. Les élèves à l'école sont là quand j'ai besoin d'eux.				
8. Mon éducation m'ouvrira plusieurs portes dans le futur.				
9. Presque tout ce qu'il est important de savoir, on l'apprend à l'école.				
10. Les règles de l'école sont justes				
11. Poursuivre mes études après le secondaire est important pour moi.				
12. Quand il m'arrive quelque chose de bien à l'école, mes parents veulent le savoir.				
13. La plupart des enseignants à mon école s'intéressent à moi comme personne et non juste comme élève.				
14. Les élèves respectent ce que j'ai à dire.				

SVP, tourne la page.

	Très en accord	En accord	En désaccord	Très en désaccord
15. Quand je fais mes devoirs, je vérifie que je comprends vraiment tout ce que je fais.				
16. En général, mes enseignants sont ouverts et honnêtes avec moi.				
17. Je planifie continuer mes études après le secondaire.				
18. J'apprendrai, mais seulement si l'enseignant me donne une récompense.				
19. L'école est importante pour atteindre mes buts futurs.				
20. Quand j'ai de la difficulté à l'école, ma famille est prête à m'aider.				
21. En général, les adultes à mon école traitent les élèves de façon juste.				
22. J'aime parler aux enseignants, ici.				
23. J'aime parler aux élèves, ici.				
24. J'ai des amis à l'école.				
25. Quand je réussis à l'école, c'est parce que je travaille fort.				
26. Les examens dans mes cours mesurent bien ce que je suis capable de faire.				
27. Je me sens en sécurité à l'école.				
28. Je sens que j'ai mon mot à dire en ce qui concerne mon cheminement à l'école.				
29. Ma famille veut que je continue à faire des efforts quand j'ai de la difficulté à l'école.				
30. J'ai de l'espoir pour mon futur.				
31. À mon école, les enseignants se soucient des élèves.				
32. J'apprendrai, mais seulement si mes parents me récompensent.				
33. Apprendre, c'est plaisant parce que je m'améliore dans quelque chose.				
34. Ce que j'apprends dans mes cours est important pour mon futur.				
35. Mes notes dans mes cours démontrent bien ce que je sais faire dans ces cours.				

Merci beaucoup de ta collaboration.

## ANNEXE M. PROTOCOLE DE DOCUMENTATION<sup>25</sup> DE L'OUTIL SEI

SEI	<i>Student Engagement Instrument</i>
CARACTÉRISTIQUE	DESCRIPTION
<b>Auteur</b>	Appleton, J. J. et Christenson, S.L. <i>University of Minnesota</i>
<b>Disponibilité et source clé</b>	L'échelle, la validation et le questionnaire sont disponibles dans Appleton et al. (2006). Il faut contacter l'auteur pour l'utilisation.
<b>Population cible</b>	Élèves du secondaire. L'échelle a été développée avec un échantillon de 1 931 élèves de 9 <sup>e</sup> année dans une école publique urbaine, multiethnique et considérée à faible revenu. Les auteurs ont validé l'instrument pour les élèves de la 6 <sup>e</sup> à la 12 <sup>e</sup> année.
<b>Méthode</b>	Questionnaire d'autoévaluation de l'élève.
<b>Description</b>	L'instrument comporte six sous-échelles mesurant l'engagement psychologique et l'engagement cognitif. Selon Appleton et al. (2006) l'engagement comporte quatre sous types : scolaire, comportemental, cognitif et psychologique. Le SEI a été développé pour évaluer au-delà des indicateurs observables de l'engagement scolaire et comportemental (attention maintenue dans la tâche, assiduité, réalisation des devoirs); et évaluer les aspects psychologiques et cognitifs de l'engagement scolaire signalés par l'élève.
<b>Application</b>	L'instrument peut être appliqué par les enseignants ou d'autres adultes. Format : questionnaire imprimé et crayon Temps : de 20 à 30 minutes. Formation/instructions : Les auteurs suggèrent de lire chacune des questions au fur et à mesure que les élèves répondent pour contrôler les possibles différences d'habiletés de lecture des élèves.
<b>Variations de l'application dans le cadre de la recherche source</b>	Dans la recherche source, la version francophone de l'outil a été utilisée pour l'évaluation de l'engagement scolaire. Cette version a été validée à partir des analyses statistiques pertinentes (Lessard, Diallo et Lopez, soumis)

<sup>25</sup> Ce protocole de documentation des outils a été inspiré de Fredricks et al. (2011).



<b>Langue</b>	Anglais (version originale). Traduction libre au français avec l'autorisation des auteurs à la Chaire de recherche de la CSRS sur l'engagement, la persévérance et la réussite des élèves.
<b>Variables mesurées</b>	Le questionnaire original comprend six sous-échelles qui mesurent l'engagement psychologique et cognitif. Engagement psychologique Relation enseignant-élève (9 items) Soutien des pairs pour l'apprentissage (6 items) Soutien de la famille pour l'apprentissage (4 items) Engagement cognitif Contrôle et pertinence du travail scolaire (9 items) Objectifs et aspirations pour l'avenir (5 items) Motivation extrinsèque (2 items)
<b>Notation/résultats</b>	Les réponses sont cotées sur une échelle de type Likert de 1 à 4 (de très en désaccord à très en accord). Certains items sont inversés. Le score total est le résultat de la moyenne des items.
<b>Fiabilité</b>	Appleton et al. (2006) indiquent une consistance interne du SEI (alpha de Cronbach) de .88 pour la relation enseignant-élève; .80 pour le contrôle et la pertinence du travail scolaire; .82 pour le soutien des pairs pour l'apprentissage; .78 pour les objectifs et les aspirations pour l'avenir; .76 pour le soutien de la famille pour l'apprentissage; .72 pour la motivation extrinsèque.
<b>Validité</b>	Appleton et al. (2006) démontrent la validité des six sous-échelles à partir de <i>Confirmatory factor analyses</i> .
<b>Références</b>	Appleton, J. J., Christenson, S.L., Kim D. et Reschly A.L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the student engagement instrument. <i>Journal of School Psychology</i> , 44, 427–445.

## ANNEXE N. PROTOCOLE DE DOCUMENTATION DE L'OUTIL LDDS

LDDS		Logiciel de dépistage du décrochage scolaire
CARACTÉRISTIQUE		DESCRIPTION
<b>Auteur</b>	Fortin, L. et Potvin, P. Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec CTREQ	
<b>Disponibilité et source clé</b>	Le logiciel est disponible à l'achat d'un abonnement annuel. Pour se procurer le logiciel, il faut communiquer avec la société GRICS. La CSRS utilise actuellement ce logiciel pour les élèves des écoles publiques du secondaire.	
<b>Population cible</b>	Élèves de 12 à 18 ans.	
<b>Méthode</b>	Questionnaire d'autoévaluation de l'élève. Ce questionnaire est accessible sur Internet en utilisant les ordinateurs de l'école.	
<b>Description</b>	Le LDDS permet de dépister les élèves à risque de décrochage scolaire au secondaire et d'identifier le type auquel ils appartiennent.	
<b>Application</b>	L'instrument peut être appliqué par les enseignants ou d'autres adultes ayant reçu une formation préalable. Format : questionnaires d'autoévaluation version électronique. Temps : de 50 à 60 minutes. Formation/instructions : une formation pour l'utilisation du logiciel est obligatoire et une formation à l'analyse et à l'interprétation des données est fortement recommandée.	
<b>Variations de l'application dans le cadre de la recherche source</b>	SO.	
<b>Langue</b>	Français.	
<b>Variables mesurées</b>	Présence du risque de décrochage scolaire Intensité du risque de décrochage scolaire : faible, modéré, sévère. Type d'élèves à risque : peu intéressé/peu motivé; problèmes de comportement; comportements antisociaux cachés; dépressif. Perception qu'a l'élève du fonctionnement familial, du climat de classe, de ses intérêts, ses sentiments et ses comportements habituels, de la qualité de vie à l'école. Présence des symptômes dépressifs.	

---

<b>Notation/résultats</b>	Les résultats sont présentés sous la forme de deux bilans : un bilan personnel et un bilan-école.
<b>Fiabilité</b>	L'analyse de la consistance interne des items des échelles et sous-échelles montre une variation du coefficient alpha de Cronbach entre .65 et .88, ce qui correspond à des résultats entre acceptables et très bons (Fortin et Potvin, 2007).
<b>Validité</b>	Le LDDS a été validé auprès de 5 000 élèves provenant de 16 écoles secondaires de l'Estrie (Fortin et Potvin, 2007).
<b>Références</b>	Fortin, L. et Potvin, P. (2007). Logiciel d'évaluation des types d'élèves à risque de décrochage scolaire (LDDS). Québec : CTREQ éditeur. Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., Royer, É. et Joly, J. (2006). Typology of students at risk of dropping out of school: Description by personal, family and school factors. <i>European Journal of Psychology of Education</i> , 21(4), 363–383. Potvin, P., Doré-Côté, A., Fortin, L., Royer, É., Marcotte, D. et Leclerc, D. (2007). Questionnaire de dépistage des élèves à risque de décrochage scolaire (logiciel). Québec : CTREQ éditeur.

---

## **ANNEXE O. PROTOCOLE D'ENTREVUE INDIVIDUELLE SÉMI-STRUCTURÉE**

### **OBJECTIF DE RECHERCHE**

Comprendre le rôle joué par le soutien de la part des enseignants, tel que perçu par les élèves à risque dans le développement de leur engagement scolaire.

### **A. INTRODUCTION À L'ENTREVUE INDIVIDUELLE**

- Présentation de l'intervieweur.
- Explicitation de l'objectif de l'entrevue individuelle.
- Précisions au sujet de la confidentialité des informations données et de l'utilisation de l'enregistrement audio réalisé lors de l'entrevue individuelle.
- Signature du formulaire de consentement de participation pour les élèves âgés de 14 ans et plus et vérification de la signature du consentement des parents ou tuteurs pour les élèves âgés de moins de 14 ans.

#### **Exemple d'introduction à l'entrevue individuelle :**

« Mon nom est \_\_\_\_\_ et je travaille pour la Chaire de recherche de la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke sur l'engagement, la persévérance et la réussite des élèves. Dans notre rencontre d'aujourd'hui, nous espérons connaître ton expérience personnelle concernant tes études, tes enseignants, ton école et tes amis et savoir aussi comment tu te sens actuellement par rapport à tes études. Ton expérience scolaire nous servira pour mieux comprendre ce que vivent les élèves de ton âge et surtout pour découvrir comment nous pouvons les appuyer pour qu'ils réussissent mieux à l'école. Nous devons enregistrer l'audio de notre rencontre, car une personne analysera par la suite tous les enregistrements, mais cette personne ne saura pas ton nom, car toutes tes données personnelles seront anonymisées. De plus, les informations que tu donneras pendant notre entrevue resteront confidentielles. Ce qui signifie que tes enseignants, la direction de l'école et tes parents ou tuteurs ne seront aucunement informés sur ce que tu diras aujourd'hui. »

### **B. DÉROULEMENT DE L'ENTREVUE INDIVIDUELLE**

Les thèmes de l'entrevue individuelle, ainsi que les questions suggérées comportent un guide pour l'intervieweur, afin qu'il progresse dans l'exploration de l'expérience de l'élève. L'intervieweur pourrait toutefois adapter l'ordre des questions, ainsi que sa formulation en fonction du récit de l'élève, en s'assurant qu'à la fin de l'entrevue individuelle avec l'élève, tous les thèmes ont été explorés.

**THÈME 1 : Récit sur les sentiments, les pensées et les comportements de l'élève par rapport à l'école et à l'apprentissage**

- Sens attribué à l'école et à l'apprentissage.
- Sentiments par rapport aux enseignants, aux autres élèves, aux matières d'enseignement.
- Perception de son rendement scolaire, de ses habiletés et de ses capacités pour apprendre.
- Perception de son niveau d'investissement et d'effort pour apprendre et pour réussir les matières d'enseignement.

**Exemples des questions et des formulations :**

- Comment te sens-tu à l'école?
- Qu'est-ce qui te motive à venir à l'école?
- Explique-moi ce que tu aimes et ce que tu n'aimes pas de l'école.
- Raconte-moi comment ça va actuellement dans tes cours.
- Dis-moi comment ça va avec tes enseignants.
- Dis-moi comment ça va avec les autres élèves.
- Explique-moi ce que tu trouves facile dans tes cours.
- Explique-moi ce que tu trouves difficile dans tes cours.
- Raconte-moi dans quels cours tu te concentres facilement et comment tu réussis à te concentrer.
- Raconte-moi dans quels cours tu participes et comment tu le fais.
- Dis-moi dans quels cours tu investis du temps pour étudier et comment tu te sens lorsque tu le fais.
- Quelles sont les matières que tu aimes plus ou que tu trouves intéressantes et celles que tu aimes moins ou qui ne sont pas intéressantes pour toi?
- Si tu pouvais changer quelque chose dans le climat de ton école qu'est-ce que tu choisirais de changer?

**Exemples des questions pour stimuler l'élève à exprimer davantage son vécu :**

- Pourquoi?
- Peux-tu m'en parler plus?
- Quand tu dis X, qu'est-ce que cela veut dire pour toi?
- Explique-moi ça.
- Peux-tu m'expliquer davantage?
- Peux-tu m'en dire plus à ce sujet?
- Dans quel cours ça t'arrive?
- Comment te sens-tu par rapport à ça?
- Qu'est-ce que tu penses de cela?



**THÈME 2 : Récit sur le soutien offert par ses enseignants**

Pour explorer ce thème, on demande à l'élève d'identifier : (1) un cours qu'il/elle aime et qu'il/elle trouve intéressant; (2) un cours qu'il/elle aime moins ou qu'il/elle trouve moins intéressant. D'abord, on explore tous les aspects pour le premier cours et ensuite, l'on explore tous les aspects pour le deuxième cours choisi.

- Style d'enseignement de l'enseignant (explications, stratégies de motivation, approches d'enseignement)
- Implication et proximité de l'enseignant (empathie, sensibilité aux besoins des élèves, intérêt pour la réussite des élèves)
- Style de gestion de la classe (règles, degré de contrôle/autonomie, climat de la classe)

**Exemples des questions et des formulations :**

- Explique-moi ce que tu aimes/ce que tu aimes moins de ce cours.
- Raconte-moi comment est ta relation avec l'enseignant de ce cours.
- Explique-moi ce que tu aimes/ce que tu aimes moins de cet enseignant.
- Comment cet enseignant t'encourage à apprendre.
- Comment cet enseignant te motive en classe.
- Explique-moi qu'est-ce que ça te fait quand ton enseignant t'encourage/te motive.
- Comment cet enseignant t'aide à mieux comprendre ce qu'il explique?
- Quels trucs utilise ton enseignant pour t'aider à mieux comprendre dans son cours?
- Explique-moi qu'est-ce que ça te fait quand ton enseignant fait ça pour t'aider à mieux comprendre.
- Explique-moi comment l'enseignant de ce cours te fait savoir que tu es capable de réussir dans son cours.
- Comment l'enseignant de ce cours encourage-t-il les élèves à exprimer leurs idées et leurs opinions en classe?
- Comment cet enseignant encourage-t-il l'autonomie des élèves?
- Comment cet enseignant encourage-t-il les initiatives des élèves?
- Comment ton enseignant de ce cours fait respecter les règles dans sa classe?
- Comment trouves-tu l'ambiance dans ce cours?
- Raconte-moi une situation particulière où tu t'es senti aidé par cet enseignant. Qu'est-ce qu'il a fait exactement? Comment t'es senti tu? Qu'est-ce que ça te fait de recevoir de l'aide de cet enseignant?

**Exemples des questions pour stimuler l'élève à exprimer davantage son vécu :**

- Pourquoi?
- Peux-tu m'en parler plus?

- Quand tu dis X, qu'est-ce que cela veut dire pour toi?
- Explique-moi ça.
- Peux-tu m'expliquer davantage?
- Peux-tu m'en dire plus à ce sujet?
- Dans quel cours ça t'arrive?
- Comment te sens-tu par rapport à ça?
- Qu'est-ce que tu penses de cela?
- Qu'est-ce que ça te fait quand cet enseignant fait cela?

**THÈME 3 : Récit sur la poursuite des études**

Projets pour l'avenir (études, travail, autre).

Perception de la pertinence de continuer et de réussir le secondaire pour pouvoir réaliser ces projets futurs.

**Exemples des questions et des formulations :**

- Comment tu te vois dans cinq ans (école, travail, autre)?
- As-tu déjà pensé à ce que tu voudrais devenir?
- Comment tu penses que l'école peut contribuer à réaliser ces projets?
- Penses-tu continuer tes études après avoir fini ton secondaire (Formation professionnelle, Cégep, Université)?

**Exemples des questions pour stimuler l'élève à exprimer davantage son vécu :**

- Peux-tu m'en parler plus?
- Peux-tu m'expliquer davantage?
- Peux-tu m'en dire plus à ce sujet?

**C. FIN DE L'ENTREVUE INDIVIDUELLE**

Remerciements pour la participation à l'entrevue individuelle.

## ANNEXE P. LETTRE D'INVITATION À PARTICIPER À L'ÉTUDE ET FORMULAIRE DE CONSENTEMENT



### Invitation à participer à une entrevue individuelle

La Chaire de recherche de la CSRS sur l'engagement, la persévérance et la réussite des élèves réalise actuellement une étude qui a pour but de vérifier le lien entre les pratiques pédagogiques des enseignants et le niveau d'engagement des élèves. Ce projet est financé par le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) ainsi que par la Commission scolaire de la région de Sherbrooke (CSRS). L'enseignante de votre enfant a choisi de participer à l'étude et donc, vous avez déjà signé un formulaire de consentement pour l'observation en classe. Cependant, dans le cadre de cette étude, nous souhaitons aussi analyser la perception qu'ont les élèves du soutien offert par l'enseignant. Pour ce faire, nous réaliserons des entrevues individuelles avec des élèves.

L'entrevue prendra environ 45 minutes, à l'extérieur des heures de classe à l'école même. Trois moments sont ciblés: le matin avant le début des cours (8h15); à l'heure du dîner (12h20); ou à la fin de la journée scolaire (16h). L'élève aura la possibilité de choisir le moment qui lui convient le mieux pour participer à cette entrevue. De plus, lors de sa participation, l'élève recevra une carte cadeau de \$20 du Carrefour de l'Estrie comme remerciement pour sa collaboration.

Votre enfant a été choisi pour participer à cette entrevue, c'est pourquoi nous vous demandons un consentement pour sa participation. Le présent formulaire de consentement doit être **signé par les parents** si l'élève a moins de 14 ans et par l'élève lui-même s'il a 14 ans et plus. Le consentement permet à l'élève de participer à cette entrevue, mais le consentement peut être retiré en tout temps.

### Merci à l'avance de votre collaboration!

Céline Caron

Céline Caron  
Directrice École secondaire de la Montée

Anne Lessard

Anne Lessard  
Titulaire de la Chaire de recherche de la CSRS

Ce projet a été revu et approuvé par le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales, de l'Université de Sherbrooke. Cette démarche vise à assurer la protection des participantes et participants. Si vous avez des questions sur les aspects éthiques de ce projet (consentement à participer, confidentialité, etc.), n'hésitez pas à communiquer avec M. Éric Yergeau, président de ce comité, par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro suivant : (819) 821-8000 poste 62644, ou par courriel à : [ethique.esss@usherbrooke.ca](mailto:ethique.esss@usherbrooke.ca).

### La loi protège tous renseignements que l'élève donnera aux chercheurs

La direction de l'école, les enseignants et les intervenants n'auront jamais accès aux réponses individuelles de l'élève. Les chercheurs auront accès aux données complètes, mais l'élève sera identifié par un code numérique pour le rendre anonyme. Les données, qui seront conservées dans le bureau de Mme Lessard pendant 5 ans, pourraient être utilisées par ses étudiants gradués.

**Participation volontaire**

Un refus de la part de l'élève ou de la part des parents n'aura aucune conséquence fâcheuse et il bénéficiera, comme les autres élèves, des mesures mises en place pour améliorer la réussite scolaire. Cependant, nous encourageons fortement la participation de l'élève, car elle contribuera au développement des connaissances au sujet des pratiques pédagogiques suscitant l'engagement des élèves, qui auront des retombées sur le plan de la réussite scolaire estrienne.

**Vous avez des questions supplémentaires concernant le projet?**

N'hésitez pas à communiquer avec la titulaire de la Chaire de recherche, Anne Lessard, au Département d'étude en adaptation scolaire et sociale de l'université de Sherbrooke téléphone : (819) 821-8000 poste 63863 ou par courriel Anne.Lessard @ Usherbrooke.ca.

---

**FORMULAIRE DE CONSENTEMENT - ÉLÈVE**

Participation à l'entrevue individuelle dans le cadre de l'étude de la chaire de recherche de la CSRS sur l'engagement, la persévérance et la réussite des élèves

☐ **Acceptation** de participation de l'élève à l'entrevue individuelle.

**Choisir un ou deux moments de rencontre**

☐ **Matin (8h15)**

☐ **Heure du dîner (12h20)**

☐ **Fin de la journée scolaire (16h)**

☐ **Refus** de participation de l'élève à l'entrevue individuelle.

**Nom de l'élève :** \_\_\_\_\_ **Âge :** \_\_\_\_\_  
(en lettres moulées)

**Signature de l'élève :** \_\_\_\_\_  
(si l'élève a 14 ans ou plus)

**Nom du parent ou tuteur :** \_\_\_\_\_  
(en lettres moulées)

**Signature du parent ou tuteur :** \_\_\_\_\_  
(obligatoire si l'élève a moins de 14 ans)

**Date :** \_\_\_\_\_



## ANNEXE Q. CATÉGORIES CONCEPTUALISANTES ISSUES DE L'ANALYSE

### QUALITATIVE

#### 1. TERMINOLOGIE PROPRE À L'APPROCHE D'ANALYSE

**1.1 Explicitation de la catégorie conceptualisante :** « La catégorie est un outil dynamique. Une catégorie est toujours une construction : parce que des exemples nouveaux s'accumulent, parce que la sensibilité théorique s'affine, parce que les questions de recherche se précisent, parce que l'appellation retenue trouve un nouvel horizon, parce que l'analyse se complexifie. » (Paillé et Mucchielli, 2016, p.261). Cela implique trois exercices : la définition, la spécification des propriétés et l'identification des conditions d'existence de la catégorie conceptualisante.

**1.2 Définition d'une catégorie conceptualisante :** est « une définition, dans son acception générale comme dans son usage plus spécifique ici, est une description de la nature essentielle du phénomène, de manière à en dégager une vue d'ensemble et à en relever les singularités, ce qui permet de le visualiser adéquatement et de le distinguer des phénomènes apparentés. » (Paillé et Mucchielli, 2016, p.261)

**1.3 Spécification des propriétés d'une catégorie conceptualisante :** est l'identification des éléments qui sont caractéristiques du phénomène, les éléments essentiels qui le distinguent, le caractérisent et le constituent dans son être singulier.

**1.4 Identification des conditions d'existence d'une catégorie conceptualisante :** est le repérage des contextes et circonstances dans lesquels le phénomène explicité dans la catégorie conceptualisante se manifeste. « Les conditions d'existence d'un phénomène renvoient aux situations, expériences ou événement en l'absence desquels le phénomène ne se matérialiserait tout simplement pas dans le contexte qui est le sien. » (Paillé et Mucchielli, 2016, p.265)

**2. CATÉGORIES CONCEPTUALISANTES RÉPONDANT À LA QUESTION :** quelles perceptions les élèves à risque entretiennent-ils sur leur propre engagement scolaire ?

#### 2.1 Lien ambigu avec l'école

##### *Définition*

Relation que les élèves à risque établissent avec l'école teintée de sentiments ambivalents et de pensées dichotomiques concernant la finalité qu'ils entrevoient à leur fréquentation scolaire. Cette catégorie englobe les catégories : (1) Tremplin incontournable pour intégrer le marché du travail ; (2) Passage obligé pour la formation dans un métier ou une profession ; et (3) Milieu de rencontres. Les catégories 1 et 2 représentent une fonction exclusivement utilitaire et ces deux catégories signifient des contraintes pour les élèves à risque. En contrepartie, la catégorie 3 représente le bénéfice que l'école leur offre sur le plan de la socialisation. Cette dernière catégorie représente un vécu comblant leur besoin d'appartenance et leur permet de s'accrocher à l'école.

##### *Propriétés*

- Identification limitée des avantages de la fréquentation scolaire.
- Attribution d'une fonction principalement utilitaire à la fréquentation scolaire.
- Acceptation de la nécessité d'obtenir le diplôme du secondaire pour assurer leur avenir.
- Priorisation du but de la socialisation à l'école comme ressource interne qui leur permet de supporter les contraintes liées à la fréquentation scolaire.
- Situation de risque imminent d'abandon lorsque l'un des deux buts de la fréquentation scolaire (obtention du diplôme, socialisation) s'estompe ou devient absent.



- Vécu des sentiments paradoxaux. D'une part, les sentiments d'obligation envers l'école. D'autre part, les sentiments d'appartenance que procurent les relations qu'ils maintiennent avec les jeunes à l'école.

**Conditions d'existence**

- Vécu d'une expérience scolaire généralement insatisfaisante concernant le rendement scolaire.
- Absence de l'actualisation du besoin de se sentir compétent sur le plan scolaire.
- Aspirations scolaires généralement faibles.
- Établissement de relations d'amitié dans son contexte scolaire qui répond à leur besoin d'appartenance.
- Motivation pour la fréquentation scolaire suscitée principalement par la présence de leurs amis et la possibilité de faire de nouvelles connaissances.
- Intégration de la nécessité d'avoir un diplôme du secondaire pour leur avenir.

**2.1.1 Tremplin incontournable pour intégrer le marché du travail****Définition**

Valorisation de la fréquentation scolaire jusqu'à la fin du secondaire par l'acceptation de la contrainte d'obtenir le diplôme afin de pouvoir intégrer le marché de l'emploi dans la vie future.

**Propriétés**

- Identification de l'obtention du diplôme du secondaire comme finalité de sa fréquentation scolaire.
- Intériorisation des exigences en vigueur dans le marché de l'emploi.
- Légitimation de l'obtention du diplôme comme une contrainte inhérente au marché de l'emploi.
- Désir de s'assurer un avenir.

**Conditions d'existence**

- Fréquentation scolaire généralement contraignante.
- Motivation fondée sur la croyance de l'utilité du diplôme pour l'intégration sur marché du travail.
- Forte envie de passer à une étape différente de celle de l'école secondaire.
- Préoccupation pour assurer un emploi dans l'avenir.

**2.1.2 Passage obligé à la formation dans un métier ou une profession****Définition**

Valorisation de la fréquentation scolaire jusqu'à l'obtention du diplôme du secondaire dans le but de se qualifier pour un métier ou une profession en suivant une formation technique ou professionnelle.

**Propriétés**

- Identification de la fréquentation scolaire au secondaire comme un séjour transitoire et incontournable afin de se rendre où la réalisation d'une voie vocationnelle sera possible.
- Conscience de la nécessité d'avoir le diplôme du secondaire lorsqu'il y a une aspiration vocationnelle pour un métier ou une profession.
- Prise de conscience d'une intuition sur la voie vocationnelle à suivre.
- Idée généralement claire sur le cheminement de la formation à suivre pour se qualifier dans un métier ou une profession.

**Conditions d'existence**

- Expérience scolaire généralement insatisfaisante par rapport au rendement scolaire.
- Conscience de leurs difficultés scolaires.
- Perception de leurs difficultés scolaires comme des difficultés surmontables.
- Désir d'exercer un métier ou une profession dans l'avenir.
- Reconnaissance de l'importance de l'école secondaire comme la base pour suivre éventuellement la formation dans un métier ou une profession.

- Acceptation de l'effort pour étudier certaines matières moins intéressantes, mais nécessaires pour l'obtention du diplôme.
- Mise en action de moyens et de ressources afin de réussir le diplôme du secondaire.

### **2.1.3 Milieu de rencontres**

#### **Définition**

Représentation de l'école comme un milieu de rencontres, notamment avec leurs amis et avec de nouvelles connaissances. Cette signification de l'école procure à l'élève à risque des sentiments de sécurité et d'attachement significatifs pour continuer à fréquenter l'école. Cette catégorie synthétise les deux catégories suivantes : (1) faire de nouvelles connaissances ; et (2) entretenir les liens d'amitié.

#### **Propriétés**

- Réponse au besoin psychologique d'établir des relations positives dans un contexte fréquenté régulièrement.
- Désir de partager leurs intérêts et leurs loisirs avec les autres jeunes de leur milieu scolaire.
- Vécu des sentiments de sécurité et d'attachement lors de l'établissement des relations d'amitié.
- Sentiment d'être bien entouré.
- Motivation à continuer la fréquentation scolaire par l'actualisation du besoin psychologique d'appartenance grâce à l'établissement de relations d'amitié.

#### **Conditions d'existence**

- Satisfaction limitée (faible) à l'égard de leur apprentissage et de leur rendement scolaire.
- Établissement des relations gratifiantes avec les jeunes de leur milieu scolaire.
- Disponibilité de moments pendant la journée scolaire pour rencontrer les amis.
- Réalisation des activités communes avec les amis (écouter la musique, parler, se confier, jouer, autre) et s'entraider au plan scolaire.
- Quête inconsciente du sens de leur fréquentation scolaire.
- Motivation à fréquenter l'école dans le but de socialiser.

#### **2.1.3.1 Faire de nouvelles connaissances**

##### **Définition**

Reconnaissance de l'école comme un espace de socialisation qui permet d'élargir le cercle social à partir de nouvelles connaissances.

##### **Propriétés**

- Besoin d'élargir les groupes sociaux de participation et d'interaction.
- Désir d'avoir la possibilité de réaliser de nouvelles activités de loisir.
- Possibilité de créer de nouveaux liens d'amitié à partir de la découverte de nouvelles connaissances.

##### **Conditions d'existence**

- Éveil du besoin de socialisation.
- Nécessité d'affirmer leur capacité à explorer et à faire leurs propres choix au plan social.
- Intérêt pour les personnes de leur âge (filles et garçons).
- Désir de partager leurs intérêts et leurs goûts avec des personnes de leur âge.

#### **2.1.3.2 Entretenir les liens d'amitié**

##### **Définition**

Valorisation de l'école comme le moyen et le milieu pour maintenir et entretenir les relations d'amitié.

**Propriétés**

- Réponse au besoin d'appartenance à partir de liens d'amitié.
- Acceptation de la nécessité d'entretenir les liens d'amitié.
- Partage de leurs intérêts et de la réalisation d'activités en fonction de leurs intérêts.

**Conditions d'existence**

- Avoir des amis proches à l'école même s'ils ne sont pas dans leur groupe classe.
- Possibilité de rencontrer leurs amis à certains moments pendant la journée scolaire (récréations, autres).
- Réaliser des activités avec leurs amis dans certains moments de la journée scolaire (parler, jouer, écouter la musique, autre).

**2.2 Lien fragile avec l'apprentissage****Définition**

Relation qu'établissent les élèves à risque avec l'apprentissage qui se révèle fragile à cause des expériences négatives récurrentes vécues en tant qu'apprenants. Ces expériences antérieures des élèves à risque avec l'apprentissage scolaire ont nui à la confiance en soi et à la confiance dans leurs compétences personnelles. Cette relation est susceptible de se détériorer progressivement et de se briser de manière permanente en raison du vécu éprouvant souvent expérimenté lors des situations d'apprentissage scolaire.

**Propriétés**

- Précarité dans l'intérêt pour l'apprentissage scolaire.
- Expérience d'apprentissage généralement éprouvante.
- Vécu de sentiments négatifs dans les situations d'apprentissage.
- Diminution du sentiment de compétence et d'efficacité personnelle.
- Écart important entre les efforts fournis et les résultats obtenus concernant l'apprentissage et le rendement scolaire.
- Motivation à apprendre plutôt fragile.
- Risque latent de diminuer l'effort et l'investissement personnel nécessaires pour apprendre.

**Conditions d'existence**

- Présence du sentiment d'impuissance et de découragement dans les situations d'apprentissage.
- Manque de confiance en soi et dans leurs habiletés nécessaires pour apprendre.
- Rendement scolaire faible.
- Investissement personnel important pour réussir à apprendre.
- Valorisation faible de leurs compétences à apprendre.
- Manque de stratégies d'apprentissage efficaces pour contrebalancer les difficultés spécifiques d'apprentissage.
- Propension à la procrastination au plan scolaire.
- Expérience précédente de redoublement d'une ou plusieurs années scolaires.

**2.2.1 Une pente à monter****Définition**

Signification de l'expérience d'apprentissage comme une épreuve permanente difficile à surmonter qui est remplie d'obstacles. Ressenti d'un manque de compétences, d'habiletés et de ressources personnelles pour supporter le processus d'apprentissage (la pente à monter). Cette expérience est souvent insatisfaisante compte tenu du rapport entre l'effort fourni et les résultats obtenus.

**Propriétés**

- Présence des sentiments de désespoir, d'insécurité, de frustration, d'impuissance, d'infériorité, de déception et d'insatisfaction par rapport à l'apprentissage.
- Identification d'une incompétence personnelle au plan scolaire.

- Constatation d'un écart (négatif) évident dans leur propre rythme d'apprentissage propre (compréhension et maîtrise des contenus) comparativement à celui des camarades du groupe.
- Anticipation des efforts pénibles au plan scolaire.
- Décroissement progressif de l'énergie nécessaire pour surmonter les difficultés et se maintenir activement engagé dans le processus d'apprentissage.

#### **Conditions d'existence**

- Présence de difficultés d'apprentissage spécifiques (inattention, TDA, dyslexie, dysgraphie, dyscalculie ou ÉDDA) chez l'élève qui ne sont pas compensées par des stratégies d'adaptation efficaces (seulement traitement pharmacologique).
- Parcours scolaire difficile où le rendement scolaire a été généralement faible.
- Présence de faible rendement scolaire suite à un grand investissement personnel d'effort au plan scolaire.
- Comparaison de leur performance et de leur rendement scolaire personnel avec ceux des camarades de classe.
- Perception de l'apprentissage scolaire comme étant une activité longue, ennuyeuse, monotone et difficile.
- État important de fatigue qui s'installe et qui augmente progressivement au fil du temps pendant l'année scolaire.
- Faible estime de soi.
- Manque de valorisation de leurs capacités et présence du sentiment d'inefficacité personnelle.

**3. CATÉGORIES CONCEPTUALISANTES RÉPONDANT À LA QUESTION :** comment la signification attribuée à l'expérience du soutien reçu des enseignants influence-t-elle la qualité de leur engagement scolaire ?

#### **3.1 Accompagnement adapté dynamisant l'engagement scolaire**

##### **Définition**

Soutien approprié aux caractéristiques personnelles et d'apprentissage des élèves à risque qui répond à leurs besoins psychologiques, qui les rassure face à l'apprentissage et qui leur facilite la compréhension des contenus tout en mobilisant leur désir à s'engager dans leur apprentissage. Ce type d'accompagnement intègre efficacement la proximité, l'empathie, la disponibilité, et l'encouragement de l'enseignant envers les élèves à risque. Cette catégorie intègre la catégorie « rétablissement de la confiance en soi et dans leur capacité à réussir ».

##### **Propriétés**

- Soutien fourni par un enseignant toujours disponible à accompagner les élèves afin d'assurer leur réussite.
- Relation d'accompagnement où l'enseignant est impliqué et près de tous ses élèves et se montre toujours disponible à les écouter.
- Accompagnement offert par un enseignant montrant une attitude décontractée et conviviale qui assure une ambiance propice à l'apprentissage.
- Appui offert par un enseignant créatif qui utilise des stratégies variées afin d'assurer la compréhension en répondant aux caractéristiques des élèves.
- Accompagnement offert souvent de manière individuelle qui comble les lacunes dans la compréhension chez les élèves à risque.
- Support à la compréhension des contenus offert aux élèves à risque qui permet à ces derniers de récupérer le sentiment de confiance en soi et les conforte dans leurs capacités à apprendre.
- Augmentation de l'engagement chez les élèves à risque dans les cours des enseignants offrant un soutien adapté.

##### **Conditions d'existence**

- Enseignant fait savoir aux élèves à risque qu'il tient à leur réussite.
- Présence des sentiments de filiation, de sécurité, de confiance chez les élèves à risque lors de l'accompagnement de l'enseignant sur le plan scolaire et personnel.
- Certitude des élèves de la disponibilité de l'enseignant pour leur offrir de l'aide au besoin et pour clarifier leur compréhension des contenus.
- Enseignant conscient des difficultés des élèves dans leur apprentissage et leur compréhension.



- Enseignant créatif dans les moyens pour soutenir la compréhension.
- Augmentation du sentiment de compétence personnelle face à l'apprentissage.
- Rétablissement de la confiance en soi.
- Diminution du stress lors de situations d'examen ou d'évaluation.
- Sentiment de soulagement chez les élèves.
- Augmentation de l'engagement dans le cours de l'enseignant concerné.
- Admiration pour le dynamisme et la vitalité de l'enseignant qui suscite leur goût d'apprendre.
- Identification d'un style d'enseignement de l'enseignant qui s'adapte aux élèves à risque pour leur faciliter la compréhension des contenus.
- Ouverture de l'élève à risque à demander de l'aide de l'enseignant dans les situations de difficultés scolaires et personnelles.

### **3.1.1 Rétablissement de la confiance en soi et dans leur capacité à réussir**

#### **Définition**

Processus de restauration de la confiance en soi et dans ses capacités chez les élèves à risque suite à l'expérience de soutien approprié à leurs besoins et caractéristiques personnelles et d'apprentissage.

#### **Propriétés**

- Sentiments d'insécurité et d'incompétence face à l'apprentissage qui sont atténués par des expériences positives dans le contexte d'apprentissage.
- Valorisation de certaines formes de soutien adapté à leurs caractéristiques personnelles et d'apprentissage.
- Réponse aux besoins de sécurité face à l'activité scolaire grâce à l'aide fournie par l'enseignant.
- Mobilisation progressive de leur effort et de leur investissement personnel dans le but de réussir à l'école.

#### **Conditions d'existence**

- Expérience précédente généralement négative face à l'apprentissage.
- Vécu de stress lors de situations d'évaluation à cause de leur perception personnelle d'incompétence pour répondre aux attentes de performance.
- Présence d'un enseignant impliqué dans la réussite de l'élève.
- Situation d'accompagnement individuel qui favorise un vécu positif face à l'apprentissage.

### **3.2 Discontinuité dans l'accompagnement démobilisant l'engagement scolaire**

#### **Définition**

Climat d'enseignement d'un cours qui présente une insuffisance ou une absence dans le soutien offert aux élèves à risque par rapport aux besoins psychologiques, caractéristiques personnelles et d'apprentissage de ces derniers les menant à diminuer leur intérêt à apprendre et à inhiber leurs efforts pour s'investir sur le plan scolaire.

#### **Propriétés**

- Perception de désintérêt de l'enseignant par rapport à la réussite de ses élèves.
- Perception que l'enseignant est centré sur la matière et le contenu et non pas sur les élèves.
- Manque de réponse au besoin ressenti par les élèves à risque de valider leur capacité à réussir auprès de l'enseignant.
- Sentiment de frustration chez les élèves à risque déclenché par la perception d'un accompagnement inadapté qui ne considère pas leurs besoins, leurs caractéristiques personnelles et d'apprentissage.
- Perte imminente de l'intérêt pour l'apprentissage de la matière chez les élèves à risque.
- Aspirations faibles de réussite dans la matière concernée.

#### **Conditions d'existence**

- Perception des élèves à risque que l'apprentissage dans cette matière est répétitif, long et décourageant.
- Résignation des élèves à risque à l'absence d'accompagnement adéquat.



- Absence d'attitudes qui montrent le goût d'enseigner chez l'enseignant même si son enseignement est structuré.
- Sentiment des élèves à risque d'être débordés par les activités scolaires.
- L'enseignant choisit et fournit des stratégies de soutien aux élèves à risque qui n'impliquent pas un aide personnel (capsules vidéo sur le Net, exercices sur le site Internet du cours).

### ***3.2.1 Stagnation et anéantissement de l'intérêt et de l'effort***

#### ***Définition***

État des élèves à risque qui les immobilise dans des situations d'apprentissage pour lesquelles ils se sentent dépassés.

#### ***Propriétés***

- Perception de l'élève à risque de manque de disponibilité de l'enseignant pour l'aider dans son apprentissage.
- Renonciation volontaire et anticipée à demander l'aide de l'enseignant lors des difficultés dans l'apprentissage.
- Désespoir vécu par la constatation de l'incompétence personnelle à comprendre les contenus.
- Diminution de l'effort et de l'investissement personnel dans l'apprentissage.

#### ***Conditions d'existence***

- Perception négative des capacités à apprendre chez les élèves à risque.
- Accompagnement insuffisant ou inadéquat de la part de l'enseignant.
- Perception des élèves à risque du manque d'aide pour compenser leurs difficultés scolaires.
- Manque de valorisation des élèves à risque du rôle de l'école et de l'apprentissage dans leur vie (présente et à l'avenir).

## ANNEXE R. DÉCLARATION RELATIVE AUX TRAVAUX LIÉS À LA THÈSE

### Comité d'éthique de la recherche – Éducation et sciences sociales Déclaration relative aux travaux liés au mémoire ou à la thèse

- Envoyer par courriel à l'adresse [ethique.esr@usherbrooke.ca](mailto:ethique.esr@usherbrooke.ca).
- Envoyer une version signée puis numérisée à [recherche.education@usherbrooke.ca](mailto:recherche.education@usherbrooke.ca) ou, si la numérisation n'est pas possible, envoyer la copie papier signée au secrétariat du programme

Nom de l'étudiante ou de l'étudiant : Amanda Lucero Lopez Lopez

Matricule étudiant :

Programme : Doctorat en éducation

Nom de la directrice ou du directeur de recherche : Anne Lessard, Ph.D.

#### Déclaration

Le projet (de mémoire ou de thèse) intitulé : Les effets du soutien offert par l'enseignant sur l'engagement scolaire des élèves du secondaire et la prévention du décrochage scolaire a été complété avec succès et accepté par le jury de projet.

#### Cochez l'option qui s'applique :

☐ Le projet de mémoire ou de thèse ne comporte pas de collecte de données directe ou indirecte auprès d'êtres humains.

☒ Le projet de mémoire ou de thèse s'insère dans un projet de recherche déjà évalué au plan éthique.

Titre du projet : Pratiques pédagogiques suscitant l'engagement, la persévérance et la réussite des élèves

Chercheuse ou chercheur responsable : Anne Lessard, Ph.D.

Financement : Chaire de recherche de la CSRS; FQRSC

☐ Le projet de mémoire ou de thèse est soumis pour évaluation au Comité d'éthique de la recherche. Le directeur ou la directrice de recherche a pris connaissance du document transmis au Comité et accepte qu'il soit soumis pour évaluation éthique.

Signatures :

Amanda Lopez  
Étudiante

Anne Lessard  
Directrice ou directeur

10/12/2014.

Date

10/12/2014

Date

## ANNEXE S. PREUVE DE SOUMISSION DES ARTICLES

Article 1 : Fluctuations dans l'engagement scolaire des élèves du secondaire : un portrait actuel  
des connaissances

2019-12-10 05:23

### **[MJE] Accusé réception de la soumission**

Coordonnées de la revue des sciences de l'éducation de McGill  
Coordonnées des auteurs de l'article

Madame Amanda Lucero Lopez Lopez,

Nous vous remercions d'avoir soumis le manuscrit intitulé « Fluctuations dans l'engagement scolaire des élèves du secondaire : un portrait actuel des connaissances » à McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill. Nous commencerons le processus de la revue immédiatement, et reviendrons à vous aussitôt que possible.

Informations pour accéder aux commentaires des évaluateurs.

Si vous avez des questions, n'hésitez pas à communiquer avec nous. Nous vous remercions d'avoir pensé à notre revue pour la publication de vos travaux.

Coordonnées de la revue des sciences de l'éducation de McGill

---

[mje.education@mcgill.ca](mailto:mje.education@mcgill.ca)

---

Article 2 : Différences dans l'engagement affectif et cognitif entre les élèves à risque de décrochage scolaire et leurs pairs non à risque

2019-12-13 03:04

**Résultat des évaluations**

ncre.education

Coordonnées du responsable de la revue Nouveaux cahiers de la recherche en éducation.  
Coordonnées des auteurs de l'article.

Au vu des évaluations, le comité de rédaction a le plaisir de t'annoncer que ton texte est accepté sous réserve d'y apporter des corrections mineures. Pour ce faire, une version annotée de ton texte est jointe à ce message ainsi que les deux grilles d'évaluation. Le texte annoté te permettra d'identifier les coquilles, problèmes de normes, etc., voire parfois de mieux comprendre les demandes de corrections de l'autre évaluateur. Pour procéder aux corrections, le comité de rédaction t'invite à prendre en compte les différentes suggestions formulées par l'évaluateur 1.

Informations pour accéder aux commentaires des évaluateurs.

---

Article 3 : L'expérience de soutien à l'engagement scolaire chez les élèves à risque de décrochage scolaire

2020-03-11 18:05

**[RCÉ] Décision du rédacteur**

Coordonnées de la Revue canadienne de l'éducation.  
Coordonnées des auteurs de l'article.

Chères Amanda Lopez, Mme, Anne Lessard, Mme, Jean Gabin Ntebutse, M.:

Nous avons pris une décision concernant votre soumission à Revue canadienne de l'éducation, "L'expérience de soutien à l'engagement scolaire chez les élèves à risque de décrochage scolaire".

Notre décision est d'accepter votre article avec corrections mineures à la lumière des évaluations réalisées. Vous avez trois mois pour nous retourner l'article corrigé, accompagné d'un tableau comprenant les modifications réalisées.

Merci de faire confiance à la revue.

Coordonnées de la Revue canadienne de l'éducation.

-----  
Évaluateur-trice B :  
Recommandation : Révisions requises  
-----

**Titre du manuscrit :**

L'EXPÉRIENCE DE SOUTIEN À L'ENGAGEMENT SCOLAIRE CHEZ LES ÉLÈVES À  
RISQUE DE DÉCROCHAGE SCOLAIRE

**N° d'identification du manuscrit :**

15877-1

**Contribution à l'avancement des connaissances**



## **ANNEXE T. RÔLE DE LA CANDIDATE DANS LA PRODUCTION DES ARTICLES ET COAUTEURS**

### **Rôle de la candidate dans la production des articles**

L'étudiante a agi à titre de chercheuse principale pour les trois articles de cette thèse sous la supervision d'Anne Lessard (directrice de recherche) et de Jean Gabin Ntebutse (codirecteur de recherche). Le deuxième article de la présente thèse a été produit principalement dans le cadre de l'activité pédagogique EDU 916 Travaux dirigés IV sous le tutorat d'Éric Yergeau (professeur en analyses statistiques avancées). La production et la rédaction des trois articles ont entièrement été réalisées par l'étudiante. L'équipe de direction a fourni des rétroactions systématiques à toutes les étapes de l'élaboration des articles et Éric Yergeau a fourni des rétroactions pour la production du deuxième article.

### **Coauteurs**

**Premier article :** Fluctuations dans l'engagement scolaire des élèves du secondaire : un portrait actuel des connaissances.

Deuxième auteur : Anne Lessard, PhD. Professeure titulaire au département d'études sur l'adaptation scolaire et sociale, Université de Sherbrooke.

Troisième auteur : Jean Gabin Ntebutse, PhD. Professeur agrégé au département de pédagogie, Université de Sherbrooke.

---

**Deuxième article :** Différences dans l'engagement affectif et cognitif entre les élèves à risque de décrochage scolaire et leurs pairs non à risque.

Deuxième auteur : Anne Lessard, PhD. Professeure titulaire au département d'études sur l'adaptation scolaire et sociale, Université de Sherbrooke.

Troisième auteur : Éric Yergeau, PhD. Professeur titulaire au département d'orientation professionnelle, Université de Sherbrooke.

**Troisième article :** L'expérience de soutien à l'engagement scolaire chez les élèves à risque de décrochage scolaire.

Deuxième auteur : Anne Lessard, PhD. Professeure titulaire au département d'études sur l'adaptation scolaire et sociale, Université de Sherbrooke.

Troisième auteur : Jean Gabin Ntebutse, PhD. Professeur agrégé au département de pédagogie, Université de Sherbrooke.

## **ANNEXE U. INDICATIONS AUX SUITES À DONNER DANS LE PROCESSUS DE SOUSSION ET PUBLICATION DES ARTICLES**

L'étudiante s'engage à poursuivre les procédures indiquées par les revues à la suite du processus d'arbitrage. Le cas échéant, l'étudiante s'engage à apporter les ajustements demandés par les revues dans les délais prescrits avec l'accord préalable des coauteurs. En cas d'incapacité de l'étudiante de poursuivre les démarches pour la publication des articles, la décision de réaliser les modifications de l'article aux fins de publication reviendra aux coauteurs de chacun des articles. Le cas échéant, l'étudiante sollicite de conserver son nom dans la publication. Dans telle situation, les deux coauteurs détermineront à qui correspond le droit d'être le premier, le deuxième et le troisième auteur.